Robert J. Sternberg

Estilos de pensamiento

Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión

PAIDÓS SABERES COTIDIANOS

Paidós Saberes Cotidianos

Títulos publicados

1. R. E. Thayer, *El origen de los estados de ánimo cotidianos*
2. N. Branden, *El arte de vivir conscientemente*
3. C. Fairburn, *La superación de los atracones de comida*
4. J. Pitkeathley y D. Emerson, *Ser hijo único*
5. K. L. Higbee, *Su memoria*
6. D. Rowe, *La depresión*
7. J. y D. Parker, *El mundo secreto de tus sueños*
8. J. Berryman y otros, *La psicología y tú*
9. Ph. K. Davis, *El poder del tacto*
10. L. Wing, *El autismo en niños y adultos*
11. D. W. Winnicott, *Los bebés y sus madres*
12. R. J. Sternberg, *Estilos de pensamiento*
13. S. Hirsh y J. Kummerow, *Tipos de personalidad*

Robert J. Sternberg

Estilos de pensamiento

Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión



Título original: *Thinking Styles*
Publicado en inglés, en 1997, por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge (Reino Unido)

Traducción de Genís Sánchez Barberán

Cubierta de Víctor Viano

ISBN: 84-493-0644-2
Depósito legal: B. 47.274-1998

Impreso en A & M Gràfic, S.L.,
08130 Sta. Perpètua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

A mis hijos Seth y Sara, que tantas cosas útiles
me han enseñado sobre los estilos,
con la esperanza de haberles enseñado
algo útil a mi vez.

SUMARIO

TERCERA PARTE
LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA, Y EN LA TEORÍA Y LA INVESTIGACIÓN

PREFACIO

Durante mi vida he asistido a cinco centros educativos, de los cuales he obtenido los títulos correspondientes. Estos centros han sido Tuscan Elementary, Maplewood Junior High School, Columbia High School, Yale College y Stanford University. En cada nuevo centro, mi rendimiento fue mejor que en el anterior: unas veces un poco y otras mucho, pero siempre fue mejor. Al mismo tiempo, he visto a otras personas seguir su propia trayectoria educativa y rendir cada vez un poco peor. Ninguno de estos dos casos es infrecuente: algunos estudiantes rinden un poco peor cada vez, otros un poco mejor y otros ni una cosa ni otra. ¿Se trata de algo fortuito? No. ¿Es el resultado de esforzarse más (o menos) cada vez? Tampoco. Entonces, ¿de qué se trata?

En nuestra sociedad, la primera explicación que daríamos probablemente sería la aptitud. De ser así, significa que vemos al sistema educativo como un gran embudo; pero se trata de un embudo peculiar, porque tiene una serie de filtros en su interior que, en cada etapa consecutiva, deja pasar a menos personas. Cada filtro, que representa un centro educativo, tiene una malla de diferente espesor. Los centros muy selectivos son filtros de malla muy fina que sólo dejan pasar a los estudiantes más brillantes; los centros algo menos selectivos son filtros de malla media que tam-

bién permiten el paso de estudiantes medios; y hasta los centros menos selectivos son filtros burdos que permiten el paso de estudiantes cada vez menos capaces.

Pero las aptitudes no explican el fenómeno al que me refiero. Si utilizamos la imagen de embudos con filtros, entonces sería de esperar que prácticamente todos los estudiantes rindieran un poco peor en cada etapa sucesiva de su carrera, a medida que el embudo se fuera estrechando o el filtro se hiciera más fino. Pero esta concepción no puede explicar el hecho indudable que el rendimiento de muchos estudiantes mejora al estrecharse el embudo o hacerse más fina la malla.

Hay otra explicación, que está relacionada con los estilos de pensamiento, es decir, con nuestras preferencias al emplear las aptitudes que tenemos. Las personas rendirán mejor o peor en las sucesivas etapas de su educación y de su profesión en la medida en que el entorno encaje mejor o peor con sus estilos de pensamiento. En este libro argumentaré que los estilos de pensamiento son tanto o más importantes que las aptitudes, por muy ampliamente que éstas se definan. Así, los constructos de la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia emocional, o el de las inteligencias múltiples, amplían nuestras nociones de lo que las personas *pueden hacer*, pero el constructo del estilo amplía nuestra noción de qué es lo que las personas *prefieren hacer*, es decir, cómo aprovechan las aptitudes que poseen. Cuando nuestro perfil de estilos de pensamiento encaja bien con un entorno dado, prosperamos. Cuando encaja mal, sufrimos. Diferentes niveles de enseñanza y distintas materias premian estilos diferentes, con el resultado de que podemos rendir mejor o peor en los estudios (o incluso en el trabajo o las relaciones personales) dependiendo de cómo encaje nuestro perfil de estilos con lo que espera el entorno y de cómo nos evalúe este mismo entorno. De manera similar, diferentes profesiones y distintos niveles profesionales premian estilos distintos de maneras diferentes. Esta obra trata de los estilos y de cómo encajan con diferentes entornos.

El libro se divide en tres partes principales. La Primera parte se dedica a proponer una teoría de los estilos e identifica y describe trece estilos de pensamiento importantes. La Segunda parte presenta los principios básicos de los estilos de pensamiento y propone cómo se originan y se desarrollan en la persona. La Tercera parte se dedica a los estilos de pensamiento y de aprendizaje en el aula, a teorías alternativas y a las ventajas que yo percibo en la teoría aquí propuesta.

Para el desarrollo de este libro ha sido imprescindible la colaboración de varias personas. Mi primera colaboradora en el terreno de los estilos, Marie Martin, trabajó conmigo para desarrollar la primera versión de un *Cuestionario de estilos de pensamiento.* Richard Wagner ayudó a perfeccionar este instrumento y recopiló algunos datos normativos para llevar a cabo la mejora. A lo largo del libro me apoyo mucho en este instrumento perfeccionado para describir los estilos y ofrecer a los lectores un conjunto de autoevaluaciones que pueden utilizar. Elena Grigorenko perfeccionó aún más las medidas existentes y desarrolló otras nuevas. Además, colaboró activamente en varios de los estudios descritos en el libro y es coautora del artículo en que se basa el capítulo 8. Mis hijos, a quienes dedico este libro, me han ayudado a comprender los estilos, al igual que han hecho todos mis estudiantes, graduados o no, durante mis años de enseñanza en Yale. También agradezco a mi esposa, Alejandra Campos, su apoyo incansable, y a mi editora en Cambridge, Julia Hough, su ayuda en todas las fases de este proyecto. Sai Durvasula colaboró en la preparación del manuscrito.

La preparación de este libro ha sido apoyada por la beca R206R50001 de la *U.S. Office of Educational Research and Improvement.* Sin embargo, las afirmaciones realizadas en él no reflejan necesariamente las posturas de esta institución o del gobierno de los Estados Unidos.

Primera parte

LA NATURALEZA DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Capítulo 1

¿QUÉ SON LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO Y POR QUÉ LOS NECESITAMOS?

Cuando Susan iba a tercer curso, su enseñante tuvo una ingeniosa idea. Los niños estaban estudiando los planetas y la enseñante quería que aprendieran de una manera activa y no sólo pasiva. Así que decidió que los niños fingieran ser astronautas y simularan ir a Marte.

CASTIGAR A QUIEN NO ENCAJA

Se trataba de una buena idea para estimular el aprendizaje. ¿Qué mejor manera de aprender sobre un lugar que fingir que se está en él, independientemente de que se trate de Marte, de Venecia o de Hoboken? En este caso, los niños tendrían que pensar en el suministro de aire, en la gravedad, en el terreno y en cualquier otra cosa que un viajero a Marte debería tener en cuenta. Naturalmente, los niños podrían aprender todas estas cosas leyendo sobre ellas. Pero es indudable que su aprendizaje y su retención mejorarían fingiendo tratar con ellas de primera mano. Sin embargo, tendrían que saber lo suficiente sobre Marte para poder imaginarse que estaban allí. La lectura daría a los niños otra manera de aprender y, en consecuencia, de potenciar aún más el proceso de aprendizaje. Pero nunca po-

dría sustituir el hecho de que los niños adoptaran activamente el papel de astronautas.

Mientras los niños se preparaban para ser astronautas, Susan tuvo una idea. ¿Qué pasaría si se vistiera como una marciana y saliera a recibir a los astronautas cuando llegaran a Marte? La idea de la enseñante era buena, pero la de Susan quizá era mejor. Por una parte, debemos considerar qué podría ocurrir si alguna vez nos encontramos con extraterrestres. Pero, por otra, todos tenemos que tratar y relacionarnos con personas que a veces parecen extraterrestres, de Marte o de cualquier otra parte.

Si he aprendido algo en mis veinte años de psicólogo es que, en ocasiones, otras personas pueden parecer incomprensibles, sean de otra cultura o grupo social, sea el cónyuge o el compañero. Por tanto, ¿qué mejor preparación puede haber para interaccionar con personas que nos parecen extrañas, que dedicar unas horas de tercer curso a pensar cómo sería interaccionar con un marciano? Más valdría estar preparados para el futuro, por lo que pueda pasar.

Cuando Susan explicó su idea a la enseñante, ésta la rechazó de inmediato. Nerviosa, y quizá necesitada de una razón para su inmediato rechazo, la enseñante explicó pacientemente a Susan que, según las sondas espaciales, en Marte no hay habitantes y, en consecuencia, no sería realista que Susan fingiera ser una marciana. La enseñante recalcó que impartía una lección de ciencias y que en las lecciones de ciencias no hay lugar para unos marcianos inexistentes.

La excusa de la enseñante era mala. Por una parte, en Marte tampoco hay astronautas, por lo menos de momento. Por otra, las sondas espaciales realmente no nos permiten asegurar que no haya vida en Marte: quizá los marcianos viven en el interior del planeta, o quizá sean una forma de vida que las sondas espaciales aún no pueden detectar. Pero estas cuestiones son secundarias: hubo algo que me deprimió enormemente cuando escuché la conversación entre Susan y su enseñante.

Empecé a preguntarme cuántas veces más se molestaría Susan en expresar ideas creativas a su enseñante o a cualquier otra persona. Me pregunté cuántas veces se repetía este mismo incidente, no sólo en la clase de Susan o en las clases de su enseñante, sino en incontables aulas de todos los cursos y de todo el mundo. ¿Cuántos castigos necesitan los niños para aprender a reprimir sus ideas creativas y, en cambio, aprender a seguir el juego de la escuela? ¿Cuál es este juego? La verdad, con frecuencia parece que si tenemos una idea creativa nos la debemos guardar para nosotros. Desafortunadamente, la escuela no es peor que otras instituciones en este aspecto. Muchas familias y organizaciones se guían por las mismas reglas.

Sería fácil culpar a la enseñante de Susan diciendo que hay manzanas podridas en cualquier profesión. Sería fácil, pero incorrecto. Porque lo que hizo la enseñante de Susan lo hace virtualmente cualquier enseñante, incluido yo mismo, en un momento u otro. Aunque empecé a sulfurarme mucho al oír la respuesta de la enseñante, me calmé rápidamente al darme cuenta de que yo tampoco estaba libre de culpa. ¿Cuántas veces había estado en una clase tratando de enseñar demasiado material en muy poco tiempo? Sabía que debía terminar la lección ese día y pasar a la siguiente para que los estudiantes estuvieran listos para el examen final y quizá, más adelante, para pasar el *Psychology Advanced Test* necesario para entrar en muchas facultades.

Virtualmente todos los enseñantes actúan bajo las mismas presiones: deben enseñar a pasar exámenes y pruebas, y se podría decir que los estudiantes que reprimen su creatividad realmente rinden mejor en la mayoría de las pruebas existentes. El nombre de la prueba puede variar, pero el hecho mismo de la prueba no. El enseñante trata desesperadamente de acabar una lección; ésta se desarrolla con más lentitud de la esperada porque las lecciones casi nunca salen exactamente como se planifican. Algo que se suponía claro no lo es y hace falta un poco más de explicación. Alguna otra cosa que supuestamente era fácil de

explicar, no lo es tanto. Y, muy pronto, una lección de treinta minutos se estira hasta los cuarenta o cincuenta. Entonces, un estudiante propone una manera de desarrollar la lección que la hace más lenta todavía. El reflejo instantáneo del enseñante no es sólo eliminar la idea del estudiante, sino también el deseo del estudiante de ser creativo. Esta pauta se repite de vez en cuando y de un lugar a otro, y llega un momento en que el estudiante y todos los demás que observan aprenden a seguir las reglas y a ocultar o suprimir sus ideas creativas.

No cabe ninguna duda de que la mayoría de los niños aprenden en la escuela (y que la mayoría de las personas aprenden en el trabajo). Pero ¿qué aprenden? Con frecuencia, las lecciones más importantes no son las que se enseñan en los libros.

He trabajado con estudiantes de primera enseñanza y de la Universidad de Yale para desarrollar ideas para experimentos. Los alumnos de primera enseñanza se lo pasan mejor. Pero cuando les pido que recuerden los detalles de estudios ya publicados o que los critiquen —estudios con todas las de la ley— los estudiantes de Yale ganan de calle. Estos estudiantes han desarrollado las aptitudes que se aprecian en la enseñanza: la memoria y la capacidad de análisis.

Pero ¿qué ocurre con los estudiantes que no han aprendido? Pues que lo pagan, de una manera o de otra. Algunos son tratados como un fastidio o, peor aún, como si tuvieran problemas de comportamiento. Otros se consideran fanfarrones. Y otros acaban marcados como antisociales y, en muchos casos, empiezan a desempeñar el papel que se les asigna. Algunos enseñantes toleran a estos niños y otros no. Pero pocos los aprecian porque perturban lo que a juicio del enseñante sería, de no ser por ellos, una clase disciplinada. Y las clases disciplinadas son clases fáciles de enseñar, tanto si los estudiantes aprenden como si no.

Otras organizaciones distintas de los centros de enseñanza son muy poco o nada diferentes a este respecto.

Aparece una cultura organizativa que hace las cosas de una manera determinada, que ya ha demostrado antes su valía. Como existe una presión competitiva desde todos los frentes, apenas hay tiempo suficiente para producir lo que se debe producir, y mucho menos para pensar en cómo se está produciendo. Las personas que ponen en duda la forma de hacer las cosas no se suelen considerar creativas, sino más bien destructivas.

Hace varios años llevamos a cabo un estudio de las concepciones de la inteligencia, la creatividad y el conocimiento en diferentes ocupaciones, una de las cuales pertenecía al mundo de los negocios.[1] Pedimos a los participantes en nuestro estudio que clasificaran una relación de conductas en función de su importancia para los atributos de la inteligencia, la creatividad y el conocimiento. Se obtuvo una correlación negativa entre las clasificaciones para la creatividad y las clasificaciones para el conocimiento. Las conductas que se juzgaban creativas se consideraban poco acertadas y las que se juzgaban acertadas se consideraban poco creativas.

Podría parecer que el problema es que a una persona le guste pensar de una manera creativa en un centro de enseñanza o en otra organización que desaliente la creatividad, pero se trata de un problema más general: en realidad, mucho más general. Consideremos la siguiente situación.

APRENDE A MI MANERA, PORQUE SI NO...

Ben está en clase de inglés de segunda enseñanza. Los alumnos están estudiando la *Odisea*, una de las grandes obras de la literatura occidental de la que, sin duda, cualquier estudiante de segunda enseñanza tiene mucho que aprender. Pero ¿aprender qué? Como es el «día de los padres», los padres de Ben están en clase. El padre de Ben sa-

1. Sternberg, R. J. «Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom», *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 49, 1985, págs. 607-627.

be que, este año, las cosas no le han ido muy bien a su hijo en inglés y pronto sabrá por qué.

El enseñante lee una cita. ¿De quién es? He aquí otra. ¿Quién la dijo? Y otra más. ¿Quién fue el autor? ¿Y qué ocurría en aquella época? ¿Y qué ocurrió después? El padre de Ben no tiene ni la más remota idea, hace tantos años que leyó el libro que ni se acuerda. El nivel de detalle que el enseñante exige recordar a los alumnos le parece bastante insólito. Está claro que Ben no es una persona detallista. La clase entera consiste en recordar detalles de este tipo. Las pruebas que después pasa el enseñante también se refieren a lo mismo: identificar quién dijo qué.

El padre de Ben habla con el enseñante después de la clase para preguntarle cuáles son sus objetivos. El enseñante explica que trata de enseñar a los estudiantes a leer detenidamente. Tiene sentido. Pero ¿tiene algún otro objetivo, le pregunta el padre? El enseñante responde que para que los estudiantes puedan empezar a analizar textos, primero tienen que aprender a leerlos con atención. Antes de que empiece a analizar textos, Ben odiará el inglés y no querrá molestarse en analizarlos. Y todo porque el enseñante tenía un modelo de aprendizaje que la mayoría de los psicólogos consideraron incorrecto hace ya unos 40 años.[2] Su modelo anticuado no se debía a que hubiera ido a la escuela durante la edad de piedra.[3] El enseñante no podía tener más de 30 años de edad. Pero se trata de un modelo que él y muchos otros enseñantes de todos los niveles y materias aún aceptan. Este modelo incorrecto presupone que primero se debe aprender *y después* pensar, y no que se debe pensar para aprender y, de ese modo, aprender a pensar.

Ben también dijo a su padre que no le gustaba la historia. «¿Por qué?», preguntó el padre. Al padre de Ben le

2. Means, B. y Knapp, M. S., «Cognitive Approaches to Teaching Advanced Skills to Educationally Disadvantaged Children». *Phi Delta Kappan*, n.º 73, 1991, págs. 105-108.

3. Harris, K. R. y Marks, M. B., «But good Strategy Instructors are Constructivists!», *Educational Psychology Review*, n.º 4, 1992, págs. 3-31.

gustaba la historia cuando tenía la edad de su hijo. «Porque odio memorizar fechas», dijo Ben. Para Ben, aprender historia equivalía a memorizar fechas, igual que aprender inglés equivalía a memorizar citas. Por lo menos, los enseñantes son coherentes: los exámenes del enseñante de inglés consistían principalmente en citas cuyos autores se debían identificar y los exámenes del enseñante de historia consistían principalmente en fechas que se debían recordar.

Así que Ben aprendió a odiar el inglés y la historia. Otro estudiante, al que se le dé bien memorizar citas y fechas, aprenderá a apreciar el inglés y la historia. Pero hay un problema. El estudiante que es bueno aprendiendo «quién dijo qué», ¿será mejor escritor o literato? El estudiante que mejor memorice las fechas de los reinados de varios reyes, ¿será más adelante el mejor historiador o quizá un ciudadano normal capaz de utilizar el pasado para comprender el presente? Puede que no. El problema no es que los estudiantes tengan que aprender estos hechos: el problema es que no hagan nada más y que estos hechos se embutan a la fuerza. Lo mismo sucede en millones de aulas de todo el mundo.

Comparemos las demandas estilísticas de la clase de inglés de Ben con las de la clase de física del mismo curso y del mismo centro. Los alumnos estudiaban la masa y sus propiedades. El enseñante dijo a los estudiantes que se pusieran el abrigo y salieran fuera. Una vez en el exterior, se encaminaron hacia el aparcamiento del enseñante. Éste reunió a los estudiantes en grupos pequeños y les dijo: «Éste es mi coche. La tarea de hoy consiste en utilizar el material que os voy a dar para deducir su masa». Los estudiantes dedicaron toda la clase a trabajar en grupo, interaccionando entre sí y tratando de deducir la masa del automóvil del enseñante. Sin duda, muchos de los estudiantes a los que se les daba bien esta tarea no eran los mismos a los que les gustaba la clase de inglés. De hecho, a Ben le encantaban las clases de física, pero odiaba las de inglés. También es im-

portante destacar que el enseñante de física admiraba mucho a Ben, mientras que el enseñante de inglés no lo apreciaba ni pizca.

Aquí se manifiestan dos cuestiones muy generales que serán los temas fundamentales de este libro.

1. Las escuelas y otras instituciones, desde los hogares a los negocios pasando por las culturas, aprecian ciertas formas de pensar más que otras.
2. Las personas cuyas formas de pensar no encajan con las apreciadas por las instituciones suelen ser penalizadas.

Un *estilo* es una manera de pensar. No es una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee. La distinción entre estilo y aptitud es fundamental. Aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo.

En nuestra sociedad, pensamos y hablamos mucho sobre aptitudes. Libros como la obra de Herrnstein y Murray *The Bell Curve* muestran, precisamente, lo obsesionada que está nuestra sociedad con las aptitudes.[4] Y es verdad que las aptitudes son importantes para el éxito en la escuela y más adelante en la vida. Pero las aptitudes no lo son todo, ni lo pueden ser.

Aunque los psicólogos discrepan sobre el poder predictivo de las pruebas de aptitud para diversos fines, todos están de acuerdo en que son instrumentos de predicción muy imperfectos.[5] Una cifra de consenso sería que las diferen-

4. Herrnstein, R. y Murray, C., *The Bell Curve*, Nueva York, Free Press, 1994.

5. Sternberg, R. J., «Teaching Scientific Thinking to Gifted Children», *Roeper Review*, n.º 4, 1982, págs. 4-6; «Who's Intelligent?», *Psychology Today*, n.º 16, (abril de 1982, págs. 30-39; «Mental Self-government: a Theory of Intellectual Styles and their Development», *Human Development*, n.º 31, 1988, págs. 197-224; *The Triarchic Mind: a new Theory of Human Intelligence*, Nueva York, Viking, 1988; «Thinking Styles and Testing: Bridging the Gap between Ability and Personality Assessment», en Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (comps.), *Intelligence and Personality*, Nueva York, Cambridge University Press, 1994.

cias de aptitud detectadas por las pruebas quizá explican el 20 % de la variación en el rendimiento escolar de los estudiantes y el 10 % de la variación en el rendimiento laboral de los trabajadores. Pero, ¿qué ocurre con el resto de la variación, es decir, el 80 % de variación inexplicada en el rendimiento escolar y el 90 % de variación inexplicada en el rendimiento laboral? Los estilos de pensamiento podrían ser una causa de esta variación inexplicada. La forma en que las personas prefieren pensar puede ser tan importante como lo bien que piensan. Para ilustrar esta cuestión, consideremos el caso de tres compañeros de habitación de un colegio universitario.

TRES CASOS, TRES ESTILOS

Estos tres compañeros tenían una cosa en común: sus expedientes de segunda enseñanza. Todos habían sido unos estudiantes excelentes y sus puntuaciones en la prueba *Verbal and Mathematical Scholastic Assessment Test* fueron muy semejantes. Incluso sus pautas de aptitudes eran similares: mejores las verbales que las matemáticas y claramente peores las espaciales. Eran el tipo de personas que nunca consiguen hacer caber las maletas en el maletero del coche.

Alex había sido, virtualmente, un estudiante de matrícula en segunda enseñanza y había obtenido una puntuación extraordinaria en todas las pruebas. Era el tipo de estudiante que cualquier facultad deseaba tener y el 15 de abril del año decisivo para su ingreso en una facultad, recibió muchos sobres gruesos aceptando su solicitud. Optó por el Ivy League.

Durante los primeros tres años, Alex destacó casi tanto como en su etapa de segunda enseñanza. Casi siempre obtenía sobresalientes, con algún que otro notable. Se le contaba entre los mejores. Pero cuando llegó al último año tuvo que realizar un proyecto independiente en su espe-

cialidad, administración pública. A Alex le gustaba que le dieran la estructura dentro de la cual iba a trabajar; y a lo largo de toda su carrera académica esta estructura se le había dado. Sus enseñantes le habían dicho lo que tenía que hacer y él siempre lo había hecho muy bien. Pero ahora, por primera vez, no había nadie que le dijera qué tenía que hacer y se sentía desamparado. Estructurar toda la tarea por su cuenta le incomodaba y ello se reflejó en el trabajo que presentó. Su proyecto sólo obtuvo un aprobado.

Alex ha encontrado una profesión que encaja bien con su estilo de pensamiento. Hoy es un abogado especializado en contratos. Cuando se le pide que describa su trabajo, explica que cuando unos bancos inversores llegan a un acuerdo y deciden cuáles deben ser los términos del mismo, su trabajo consiste en plasmar este acuerdo con precisión en un contrato escrito. Por tanto, de la misma manera que, en su día, Alex seguía las directrices de sus enseñantes, hoy sigue las directrices de sus clientes. Alex explica que, para él, el contrato ideal es tan perfecto, tan hermético, que si sus clientes quieren modificar su acuerdo tienen que pagar para hacerlo. En otras palabras, tienen que pagar a Alex cada vez que cambian de idea. Poco nos debe sorprender que Alex haya tenido tanto éxito en su carrera: ha encontrado una manera de hacer que sus clientes no sólo paguen cuando llegan a un acuerdo, sino que también lo hagan cada vez que cambian de parecer.

Bill también tenía un expediente escolar muy brillante, aunque no tanto como Alex. Como a Bill le gustaba hacer las cosas a su manera, pronto entró en conflicto con las limitaciones que impone cualquier centro de enseñanza. Bill sabía que, para triunfar, necesitaba rendir bien en los estudios y actuó en consecuencia. Pero dedicaba la mayor parte de su energía a su pasión, la biología. Participaba en programas de verano dedicados a la biología y había llevado a cabo investigaciones de alto nivel en este campo incluso en su etapa de segunda enseñanza. Además, estas investigaciones eran suyas y no de otras personas.

Las notas de Bill durante los primeros tres cursos en la universidad fueron buenas, aunque no tanto como las de Alex. Pero durante el último año de carrera, su trayectoria siguió un camino opuesto al de Alex. Ante la oportunidad de elaborar una tesis por su cuenta, Bill se encontraba en su elemento. Ahora estaba haciendo exactamente lo que siempre le había gustado hacer. Su proyecto recibió la máxima calificación y además obtuvo una beca.

Bill prosiguió sus estudios hasta doctorarse en biología y hoy es un gran investigador. Su carrera y la de Alex no podrían ser más distintas. A Bill, como a Alex, le apasiona su trabajo, pero exactamente por la razón contraria. Mientras que a Alex le gusta traducir las ideas de sus clientes a un lenguaje contractual, a Bill le gusta traducir sus propias ideas a un lenguaje significativo para los biólogos y para el público en general. Es un líder y establece las directrices en vez de seguirlas.

Obsérvese que tanto Alex como Bill tienen mucho éxito en lo que hacen, pero por razones diferentes. Ninguno rendiría bien en el lugar del otro, pero no por falta de aptitudes: Alex tiene aptitudes para ser un biólogo y Bill para ser un abogado. En cambio, lo que hace que tengan éxito, aparte de la capacidad básica para triunfar, es que su trabajo encaja con sus estilos de pensamiento. Lo mismo se puede decir de Corwin.

Corwin fue al mismo colegio mayor que Alex y Bill. Era bastante crítico con la universidad, al igual que con casi todo y casi todos, incluido él mismo. La verdad es que Corwin es difícil de asimilar en grandes dosis porque es extremadamente crítico. Y como es muy brillante, sus críticas suelen dar en el blanco. Cuando era estudiante universitario, Corwin escribía críticas sobre las producciones estudiantiles, tarea que le iba como anillo al dedo.

La mirada crítica de Corwin no se centraba únicamente en los cursos. Cuando empezaba a salir con una chica, Corwin le «administraba» imperceptiblemente una prueba de valores: la chica nunca sabía que estaba siendo puesta a prue-

ba, pero era indudable que era así. Si la chica triunfaba, Corwin volvía a salir con ella; si no, la relación no pasaba de ahí.

No es ninguna sorpresa que las relaciones de Corwin tendieran a durar poco. Nadie acababa de satisfacer sus expectativas. Hoy, a los cincuenta y tantos años de edad, Corwin sigue soltero. No sé si sigue administrando la misma prueba, o una variante de ella. Lo que sí sé es que ha encontrado un trabajo que encaja bien con su estilo crítico y sentencioso: hoy, Corwin es un psiquiatra, y además muy bueno. Dedica su tiempo a evaluar a sus pacientes y sus problemas, y a prescribir y administrar el tratamiento correspondiente. Tiene mucho éxito, como es de esperar en alguien a quien nada parece gustarle más en la vida que evaluar a las personas y sus problemas.

Los casos de Alex, Bill y Corwin nos muestran cómo nos pueden ayudar los estilos a comprender por qué, dadas unas aptitudes semejantes, una persona elige una carrera y otra persona elige otra. A personas con estilos diferentes les gusta emplear sus aptitudes de maneras diferentes y, en consecuencia, responden de forma diferente, pero adecuada, a los tipos de pensamiento requeridos por ocupaciones distintas. Los estilos también nos ayudan a comprender por qué algunas personas triunfan en las carreras que han elegido y otras no. Si pusiéramos a Bill en el lugar de Alex, es muy probable que se quedara sin clientes porque quiere hacer las cosas a su manera, no a la manera de sus clientes. Si pusiéramos a Alex en el lugar de Bill, el resultado sería parecido: Alex prefiere que le indiquen la dirección. Las personas necesitan encontrar carreras que encajen no sólo con sus aptitudes, sino también con sus estilos.

La importancia de la correspondencia entre estilos y entornos

Los estilos me interesan y al lector también deberían interesarle si le importan sus hijos, su cónyuge o pareja, sus

compañeros de trabajo o, puestos a decir, él mismo. Como sociedad, una y otra vez confundimos estilos con aptitudes, y las diferencias individuales que en realidad se deben a los estilos se consideran debidas a las aptitudes. El resultado es que las personas cuyos estilos no coinciden con las expectativas de sus padres, sus cónyuges o parejas, o sus colegas o jefes son menospreciadas, precisamente, por las razones equivocadas. Lo que se considera ignorancia o intransigencia, en realidad puede ser, simplemente, una discrepancia entre el estilo de una persona y el estilo de otra. Estas discrepancias llegar a ser especialmente graves cuando se producen en el contexto del trabajo o la enseñanza.

En la enseñanza, los alumnos que se consideran ineptos con frecuencia no tienen otra culpa que poseer un estilo que no encaja con el de su enseñante. Yo mismo lo sé: cuando asistí al curso de introducción a la psicología en la facultad, ya deseaba especializarme en este campo. De niño, mi rendimiento en los tests de inteligencia era extremadamente malo a causa de la ansiedad que me provocaban estas pruebas. El resultado fue un interés en comprender la inteligencia que no ha disminuido nada hasta hoy. Así que hice el curso de introducción a la psicología con la clara intención de emplearlo como trampolín para especializarme en psicología y labrarme más adelante una carrera en este campo.

Esta esperanza se vio bruscamente frustrada cuando me dieron la nota de ese curso, un insuficiente. Ya empecé a darme cuenta de que las cosas iban mal cuando el enseñante nos entregó el resultado de nuestro primer examen. El examen consistía en una prueba escrita evaluada con una escala que iba de 1 a 10. Por alguna razón retorcida, el enseñante había decidido devolvernos los exámenes en orden descendente según la calificación. Cuando recibí el mío, las únicas personas que quedaban en la sala eran o mucho más altas que yo, o mucho más corpulentas, o las dos cosas. Ellas, por lo menos, estaban en la universidad por una razón: principalmente para dedicarse al deporte.

Ya no estaba tan claro por qué estaba yo ahí. Naturalmente, pensé que mi examen se había traspapelado. Pero no: mi nota era de 3 sobre 10.

Resulta que entre lo que el enseñante esperaba de nuestros ensayos y lo que yo pensaba que esperaba no había ninguna coincidencia. Yo creía que, al ponernos una prueba escrita, el enseñante deseaba que fuéramos creativos y aportáramos más información que la que habíamos recibido. En realidad, lo que el enseñante deseaba era que escribiéramos sobre diez temas concretos. La prueba se calificaba de 0 a 10, dependiendo del número de temas deseados por el enseñante que hubiéramos incluido. Nada de creatividad; ni siquiera un intento de fomentar el pensamiento crítico. Si alguna vez he visto caer una bomba atómica en una carrera orientada hacia la psicología, fue en esta ocasión. La verdad es que aún recuerdo, quizá equivocadamente, un comentario del enseñante diciendo que en psicología ya había un Sternberg y que, al parecer, pasaría mucho tiempo antes de que hubiera dos. Capté el mensaje.

Por suerte, decidí especializarme en matemáticas. Cuando empecé a ir peor en matemáticas que en psicología me di cuenta de que, después de todo, la psicología no era tan mala y volví a dedicarme a su estudio. De hecho, mi rendimiento fue bueno en los cursos de psicología posteriores al de introducción. Pero tuve la suerte de haberme pasado a otra especialidad en la que había rendido aún menos que en psicología. ¿Cuántos otros estudiantes, después de haberse estrellado en el curso introductorio de la que creían era la carrera de su vida, se habían pasado a otra especialidad y habían tenido la desgracia de rendir bien en ella?

Por ejemplo, si yo hubiera optado por pasarme a prácticamente cualquier otra disciplina exceptuando las matemáticas, como antropología, sociología, inglés, historia, biología o lo que sea, es probable que hubiera rendido suficientemente bien en el curso de introducción pertinente

como para proseguir en la especialización. Entonces hubiera acabado especializándome en algo suficientemente interesante, pero que realmente no sería lo que deseaba estudiar. Es muy probable que innumerables estudiantes acaben así, estudiando algo que les gusta mucho pero no les apasiona, porque ellos u otras personas creen que carecen de aptitudes para estudiar lo que realmente les interesa.

Lo peor es que aquí tenemos la misma situación que hemos visto en la clase de inglés de Ben. Los estilos de pensamiento e incluso la capacidad de pensar necesarios para triunfar en clase, tienen poco o nada que ver con los estilos y las aptitudes que hacen falta para triunfar en la profesión. Desde que soy psicólogo, no he tenido que memorizar un libro o una lección ni una sola vez, que es lo que hubiera tenido que hacer para conseguir un sobresaliente en el curso de introducción a la psicología y en muchos otros cursos introductorios, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior. Entonces, ¿qué es lo que sucede, exactamente?

En muchos campos —la psicología o cualquier otro— premiamos y elegimos a los estudiantes que memorizan bien, pero que no piensan necesariamente de una manera compatible con los requisitos profesionales del campo en cuestión. Al mismo tiempo, desanimamos a los estudiantes que pueden pensar de maneras totalmente compatibles con el ejercicio de la profesión, pero incompatibles con los requisitos del curso introductorio. En otras palabras, acogemos a estudiantes que no encajan especialmente bien con las demandas de la profesión y rechazamos a otros que sí encajan.

Este proceso de clasificación no sólo es hipotético. En nuestros propios programas de graduación de Yale, es frecuente oír a los enseñantes hablar de estudiantes que durante la licenciatura siempre han obtenido sobresalientes y cuyo principal mérito en los cursos de posgrado es, una vez más, obtener sobresalientes. Pero en el nivel de posgrado, las notas en sí no importan mucho. En realidad, la mayoría

de las instituciones que contratan posgraduados con el título de doctor o incluso de máster, no se preocupan mucho por las calificaciones; muchos ni siquiera piden una copia de las mismas. Lo que buscan son buenos físicos, psicólogos, biólogos, directivos de empresa, historiadores o lo que sea. Y saben que el buen desempeño profesional en estos campos tiene poco que ver con las calificaciones obtenidas.

Al mismo tiempo, ¿cuántos estudiantes renunciaron a profundizar en su campo de interés habiendo podido llegar a ser unos excelentes físicos, psicólogos, economistas, etc.? Yo creo que bastantes. Con frecuencia, los estilos que seleccionamos no son los que conducen al éxito en un campo determinado.

El problema al que yo me enfrenté con la psicología no se limita de ninguna manera a este campo. Consideremos un campo muy diferente, las lenguas extranjeras. Cuando estudié francés en segunda enseñanza, lo aprendí mediante lo que, en ocasiones, se conoce como método de «imitar y memorizar». Oímos o vemos una frase y después la repetimos. Luego oímos o vemos una variación de la misma frase y repetimos esta variación. Repetimos innumerables variaciones hasta que aprendemos las diversas transformaciones que puede experimentar una frase y, al final, empezamos a construir un repertorio de frases que podemos emplear para comunicarnos en ese idioma. Este método beneficia a las personas cuyo estilo les hace desear que se les dé una estructura dentro de la que trabajar y, sobre todo, memorizar.

Cuando estudiaba francés no sacaba insuficientes, pero tampoco era ningún genio. De hecho, un día mi enseñante comentó que estaba interesado en escuchar mis errores en francés porque mostraban que, aunque mi rendimiento en el curso era razonablemente bueno, mi buen hacer se basaba en mis aptitudes generales, no en mi capacidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según decía, mis errores sonaban simplemente horribles en francés y si tuviera aptitudes para los idiomas nunca emplearía expresiones tan horripilantes.

Me tomé lo que me dijo al pie de la letra y nunca más volví a seguir un curso de idiomas, ni durante mi licenciatura ni en los cursos de posgrado. Después de todo, ¿por qué correr el riesgo de obtener una mala nota si quería emprender una carrera con éxito? Como muchos otros estudiantes de licenciatura, inferí (es probable que correctamente) que no harían falta más que unas cuantas notas bajas para reducir mis oportunidades de ser admitido en el programa de graduación que eligiera. No quería estropear mis oportunidades asistiendo a cursos que, en realidad, ni siquiera necesitaba.

Luego resultó que realmente me hubiera servido seguir algún curso de idiomas extranjeros. Cuando era profesor adjunto de psicología, un día recibí una llamada preguntándome si estaba interesado en entrevistarme con el ministro venezolano para el desarrollo de la inteligencia. En aquella época, Venezuela se estaba embarcando en una empresa única en la historia del mundo: la creación de un ministerio cuya responsabilidad era desarrollar la inteligencia de los ciudadanos del país. El ministro deseaba que me encargara de diseñar uno de los proyectos que pronto se aplicarían en las escuelas venezolanas.

Era un desafío tan apasionante que no tenía ninguna intención de rechazarlo. Sólo había una pequeña dificultad. Se me pedía que escribiera un texto para enseñar técnicas de pensamiento a estudiantes de habla española, con enseñantes de habla española y en un país de habla española. Utilicé parte de esa aptitud general que reconoció mi enseñante de francés para inferir que sería una buena idea aprender algo de castellano. Así que contraté a un tutor de graduados para que me enseñara algo de esta lengua.

Para mi asombro, aprendí el castellano con facilidad y rapidez, disfrutando mucho más de lo que nunca disfruté con el francés. No es que el idioma fuera muy diferente o que mi tutor fuera mucho mejor, como enseñante, que mi enseñante de francés en secundaria. La diferencia estaba en el método empleado para enseñarme.

El tutor de castellano empleaba lo que, en ocasiones, se denomina método directo o método de aprender por el contexto. Aprendí el castellano en los contextos naturales escritos y orales en los que se produce. Leyendo y escuchando diálogos reales, infería los significados de las palabras a partir del contexto. Esta forma de aprender encajaba bien con mi estilo preferido de pensamiento —la creación dentro de contextos del mundo real— a diferencia de la manera en que aprendí francés. El resultado fue que aprendí el castellano con rapidez y que el francés lo aprendí muy lentamente.

Hoy hablo castellano con fluidez, pero mi francés es titubeante. Me doy cuenta de que no tengo ni más ni menos talento para aprender idiomas que otras personas. Pero como otros, aprendo mejor en ciertas circunstancias y peor en otras. Como antes, lo que atribuimos a las aptitudes en realidad se debe, en parte, a los estilos de pensamiento y aprendizaje. Tiene que ser así: los estudiantes de Holanda, Bélgica y muchos otros países del mundo aprenden fácilmente uno, dos o más idiomas diferentes y nadie le da a esto una importancia especial. Los estudiantes holandeses y belgas no son más listos que los estadounidenses o los británicos. Lo que ocurre es que se les enseña de maneras que encajan mejor con sus estilos de pensamiento y de aprendizaje, y se sienten motivados para aprender idiomas de una manera que nuestros estudiantes casi nunca pueden sentir.

Consideremos un ejemplo final, muy diferente de los anteriores: el tipo de pensamiento cuantitativo necesario para aprender estadística. De vez en cuando he impartido un curso de estadística avanzada denominado «análisis multivariado». Durante varios años, y de una manera meditada y sofisticada, puse en práctica en estas clases toda mi formación y mis investigaciones avanzadas sobre la diversidad de las aptitudes, clasificando a mis estudiantes en dos grupos: ¡los listos y los tontos!

Los listos no podían hacer casi nada mal. Entendían el material con rapidez, realizaban sus tareas con pocas difi-

cultades y obtenían buenas notas en los exámenes. Los tontos no podían hacer prácticamente nada bien. Sólo parecían comprender mínimamente el material que se daba en clase, tenían muchas dificultades para realizar las tareas asignadas y sus notas reflejaban su incomprensión general del material. Hasta aquí nada nuevo; o, al menos, eso creía yo.

Una vez me encontraba leyendo un libro que presentaba muchas de las técnicas estadísticas que yo había estado enseñando de una manera geométrica en vez de algebraica. Yo siempre había enseñado el curso algebraicamente, exigiendo a los estudiantes que derivaran, comprendieran y aplicaran fórmulas, y pidiéndoles que vieran las relaciones entre las ecuaciones que constituían las fórmulas básicas del análisis multivariado de datos. Después de leer el libro, decidí hacer un experimento: a unos alumnos a los que acababa de enseñar la materia algebraicamente, les volvería a enseñar exactamente el mismo material pero, esta vez, geométricamente.

Los resultados fueron sorprendentes. Muchos de los estudiantes hasta entonces relegados a la categoría de «tontos», de repente entendían todo lo que decía perfectamente bien. Era como si se hubieran convertido en personas diferentes. Al mismo tiempo, muchos de los estudiantes que habían seguido con rapidez y facilidad las presentaciones algebraicas, se encallaron cuando les presenté el material de una manera geométrica. Debo confesar, con cierto sonrojo, que no sólo se encallaron esos estudiantes. Como no soy un pensador geométrico, necesité que algunos estudiantes —es decir, algunos de los «tontos»— me corrigieran en varios momentos de la exposición. Y ese día me di cuenta de que, en todos esos años, muchos de los estudiantes que había considerado tontos no lo eran en absoluto: simplemente no aprendían de una manera compatible con mi forma de enseñar; y además me di cuenta de que el hecho de que yo enseñara el material de una sola manera no les había dado ni una oportunidad.

De esto se desprende una lección, por otra parte nada complicada. Muchos de los estudiantes que relegamos al rincón de nuestras aulas tienen las aptitudes para triunfar. Somos nosotros, no ellos, quienes fracasan. Nuestro fracaso es que no reconocemos la variedad de estilos de pensamiento y aprendizaje que nuestros estudiantes traen a clase y que les enseñamos con métodos que no armonizan con estos estilos.

El mismo principio se aplica al mundo laboral. Una vez contraté a una persona para que me ayudara en mis tareas de administración. Aunque era muy inteligente, tenía pocos conocimientos de psicología o investigación. Su puesto de trabajo exigía realizar las tareas de administración de una manera bastante establecida y según una rutina determinada. Una y otra vez proponía métodos nuevos, y francamente mejores, de hacer las cosas. Pero, a veces, las cosas se deben hacer de una manera determinada, aunque no sea la mejor, a causa de los requisitos que imponen las revistas para la publicación de artículos. Sus ideas eran innovadoras, pero las revistas no iban a cambiar sus normas sólo porque a ella se le ocurriera algo mejor.

Con el tiempo me di cuenta de que esta persona estaba siendo desaprovechada realizando tareas de oficina. La destiné a un puesto de trabajo relacionado con la investigación, una de cuyas principales funciones era proponer mejores métodos de comprobar hipótesis. Ocurrió que no sólo aprendió técnicas de investigación en el mismo trabajo, sino que su trabajo era mejor que el de muchas personas con una formación previa. A veces, sin embargo, su falta de formación era un problema. Pero saqué el máximo partido de sus preferencias estilísticas colocándola en un puesto de trabajo que fomentaba la innovación en vez de limitarse a tolerarla.

Deseo recalcar que no soy más inocente que cualquier otro enseñante o empresario. Como he dicho antes, durante muchos años etiqueté como «tontos» a estudiantes que podían haber aprendido estadística muy bien, aunque

de una manera distinta a mi forma de enseñarla. De manera similar, me propuse no impartir mi curso de introducción a la psicología igual que se me había enseñado a mí, y empecé a enseñar este curso de una forma que encajaba con mis estilos de pensamiento y de aprendizaje. Sin embargo, al enseñar de esta manera simplemente trasladé el foco de un grupo de estudiantes a otro.

En vez de favorecer a un grupo que disfrutaba memorizando y aprendiendo datos y, más que nada, siguiendo instrucciones sobre lo que tenían que hacer, favorecía a un grupo al que le gustaba crear e ir más allá de la información dada: estudiantes que querían hacer las cosas a su manera. En realidad, estaba haciendo exactamente lo mismo que había hecho mi enseñante: favorecer a un grupo que se parecía a mi excluyendo a otros grupos que no eran como yo. Hasta que empecé a tomarme en serio la cuestión de los estilos de pensamiento y aprendizaje, no me di cuenta de la importancia de esta cuestión para elaborar un currículo que tenga en cuenta el éxito de todos los estudiantes.

La historia no es diferente para quienes han trabajado para mí. Me di cuenta de que en vez de favorecer a los empleados que tenían mis estilos preferidos de pensamiento y aprendizaje, debía valorarlos a todos por lo que podían ofrecer. Tenía que verlos en sus propios términos para ayudarles a sacar el mejor partido de su trabajo y de su vida personal. Así pues, propongo que nos embarquemos en una exploración: una exploración de los estilos de pensamiento y de lo que su comprensión nos puede ofrecer.

ESTILOS DE PENSAMIENTO

¿Por qué tantas personas que fracasan en los estudios triunfan en la vida y viceversa? ¿Por qué unas personas empiezan derecho, otras medicina y otras contabilidad? ¿Y por qué algunos médicos que siempre sacaban sobresa-

lientes en la facultad de medicina no tratan bien a sus pacientes? ¿Por qué algunos niños dotados sacan sobresalientes en la escuela, mientras que otros con aptitudes similares sólo sacan insuficientes? Éstas son algunas de las preguntas que podemos abordar mediante la comprensión de los estilos de pensamiento.

Mi tesis en este libro es que lo que nos sucede en la vida no depende simplemente de *lo bien* que pensamos, sino también de *cómo* pensamos. Las personas piensan de maneras diferentes y, además, nuestra investigación ha demostrado que exageran la medida en que otras piensan como ellas. Como resultado, se pueden producir malentendidos entre cónyuges, padres e hijos, enseñantes y estudiantes, jefes y empleados. La comprensión de los estilos de pensamiento y aprendizaje puede ayudarnos a impedir estos malentendidos y a comprender mejor a los demás y a nosotros mismos.

¿Qué son los estilos de pensamiento y por qué los necesitamos?

Un estilo es una manera característica de pensar. No se refiere a una aptitud, sino a cómo utilizamos las aptitudes que tenemos. No tenemos un estilo, sino un *perfil* de estilos. Las personas puede ser prácticamente idénticas en cuanto a sus aptitudes y aun así tener estilos muy distintos. Pero la sociedad no siempre juzga como iguales a personas con idénticas aptitudes. Al contrario, se considera que las personas cuyos estilos coinciden con lo esperado en ciertas situaciones tienen unas aptitudes superiores, a pesar del hecho de que lo que está presente no es una aptitud, sino la idoneidad de los estilos de esas personas y las tareas a las que se enfrentan.

Con frecuencia, las tareas que realizan las personas se podrían organizar mejor para adaptarlas a sus estilos, o las personas podrían modificar sus estilos para adaptarse a las tareas. Pero si se dictamina que esas personas no tienen las

aptitudes necesarias, lo normal es que ni siquiera tengan la oportunidad de cambiar de enfoque.

Vayamos a cualquier reunión de ex alumnos de un instituto o una facultad y encontraremos decenas de personas que se dedican a una profesión inadecuada para ellas. Quizá han hecho lo que les dijo su consejero profesional basándose en sus aptitudes o intereses. Pero muchas de ellas han seguido una carrera que las hace sentirse en un callejón sin salida. Con frecuencia, la sensación de encontrarse en un callejón sin salida es subjetiva y esto es lo que siente una persona cuando su trabajo no encaja con la mejor manera de explotar las aptitudes que posee. La comprensión de los estilos puede ayudar a las personas a entender mejor por qué encajan con algunas actividades y no con otras, e incluso por qué encajan con unas personas y con otras no.

¿Por qué una teoría del autogobierno mental?

La idea básica de la teoría del autogobierno mental es que las formas de gobierno que tenemos en el mundo no son fortuitas, sino que son reflejos externos de lo que piensan las personas. Representan sistemas alternativos de organizar nuestro pensamiento. Por tanto, las formas de gobierno que vemos son reflejos de nuestra mente.

Existen varios paralelismos entre la organización del individuo y la organización de la sociedad. En primer lugar, de la misma manera que la sociedad necesita gobernarse a sí misma, también nosotros necesitamos autogobernarnos. Como los gobiernos, también nosotros necesitamos establecer prioridades y distribuir nuestros recursos. También necesitamos responder a los cambios del mundo, como los gobiernos. Y de la misma manera que es difícil cambiar los gobiernos, también lo es cambiarnos nosotros mismos. A continuación se presenta una perspectiva general de la teoría que aquí se propone.

Funciones del autogobierno mental

Hablando en líneas generales, los gobiernos desempeñan tres funciones: ejecutiva, legislativa y judicial. El poder ejecutivo lleva a cabo las iniciativas, políticas y leyes establecidas por el poder legislativo, y el poder judicial evalúa si las leyes se aplican correctamente o si se incumplen. Las personas también necesitan realizar estas funciones en su pensamiento y en su trabajo.

A las personas *legislativas* les gusta hacer las cosas a su aire y prefieren decidir por sí mismas qué harán y cómo lo harán. A las personas legislativas les gusta establecer sus propias reglas y prefieren los problemas que no estén estructurados o planteados de antemano. En los ejemplos citados anteriormente, Ben tenía un estilo legislativo. Algunas de las actividades preferidas por las personas de estilo legislativo son la creación literaria, el diseño de proyectos innovadores, la creación de nuevos negocios o sistemas educativos y la invención de cosas nuevas. Algunas de las ocupaciones que prefieren porque les permiten ejercer su tendencia legislativa son: escritor, científico, artista, escultor, inversor, político y arquitecto.

El estilo legislativo es especialmente propicio para la creatividad, porque las personas creativas no sólo necesitan la capacidad de producir ideas nuevas, sino que también deben desearlo. Por desgracia, el entorno educativo no suele premiar el estilo legislativo. De hecho, incluso la formación para profesiones que requieren creatividad suele desalentar este estilo. Así, nos podemos encontrar con que en un curso de ciencias se nos exige que memoricemos datos, fórmulas y gráficos. Pero los científicos casi nunca tienen que memorizar nada: si no recuerdan algo, lo buscan en la biblioteca.

Los escritores también necesitan el estilo legislativo, pero este estilo no suele ser fomentado —y, con frecuencia, es menospreciado— en las clases de literatura, donde lo normal es que se recalque la comprensión en los cur-

sos inferiores y la crítica y el análisis en los cursos superiores.

A las personas *ejecutivas* les gusta seguir reglas y prefieren los problemas estructurados y planteados de antemano. Les gusta rellenar las lagunas de estructuras ya existentes en vez de crear estructuras ellas mismas. Algunas de las actividades que suelen preferir son resolver problemas matemáticos ya dados, aplicar reglas a problemas, dar conferencias o impartir clases basadas en ideas ajenas, y hacer cumplir normas. Algunas ocupaciones que pueden encajar bien con los pensadores ejecutivos son ciertos tipos de abogados, policías de patrulla, constructores de diseños ajenos, soldados, proselitistas de sistemas ajenos y auxiliares administrativos.

El estilo ejecutivo tiende a ser apreciado tanto en la enseñanza como en el mundo laboral, porque las personas que lo tienen hacen lo que se les dice y casi siempre de buen grado. Siguen instrucciones y órdenes, y se evalúan a sí mismas de la misma manera que el sistema probablemente las evaluará, es decir, en función de lo bien que hagan lo que se les dice. Por tanto, es probable que un niño dotado y con un estilo ejecutivo rinda bien en la escuela, mientras que un niño dotado y con un estilo legislativo es más probable que sea considerado inconformista y hasta rebelde.

La presión de los compañeros también incita a los niños a adoptar un estilo ejecutivo, aunque más en relación con las normas del grupo que en relación con las normas de la escuela. Por tanto, la presión procedente de muchas fuentes puede hacer que los estudiantes adopten este estilo.

A las personas *judiciales* les gusta evaluar reglas y procedimientos, y prefieren problemas donde se analicen y evalúen cosas e ideas ya existentes. A las personas que tienen un estilo judicial les gustan actividades como escribir críticas, dar opiniones, juzgar a las personas y a su trabajo y evaluar programas. Algunas de sus ocupaciones preferidas son juez, crítico, evaluador de programas, asesor, encargado de

admisiones, supervisor de becas y contratos, y analista de sistemas.

Las escuelas suelen ser injustas con el estilo judicial. Por ejemplo, aunque el trabajo de un historiador es en gran parte judicial —análisis de sucesos históricos— muchos niños llegan a creer que este trabajo es principalmente ejecutivo: recordar fechas de acontecimientos. Por tanto, como ocurre en la ciencia, algunos de los estudiantes más capaces pueden optar por seguir otra carrera, aunque su estilo de pensamiento pueda ser más adecuado para la carrera en sí que para su preparación para la misma.

Los problemas derivados de esta disparidad no se limitan a la educación. En muchas empresas, incluyendo centros de enseñanza, se buscan cuadros intermedios que tengan un estilo principalmente ejecutivo. Hacen lo que se les dice y tratan de hacerlo bien. Con frecuencia, las personas que tienen este estilo son promocionadas, más adelante, a niveles superiores de dirección. El problema es que, en estos niveles superiores, también se consideran más adecuados los estilos legislativo o judicial. Pero muchas personas con un estilo más legislativo o judicial pueden haber sido rechazadas al principio de su carrera directiva y nunca consiguen llegar a los niveles de dirección más elevados. Algunas personas pueden ser promocionadas a puestos superiores que no encajan con su estilo. No nos debe sorprender, por ejemplo, que algunos directores de escuela sean reacios a aceptar cambios. Estas personas llegaron a este puesto porque hacían lo que se les decía, no porque les gustara decidir qué hacer.

Formas de autogobierno mental

La teoría del autogobierno mental especifica cuatro formas: monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica. Cada forma se traduce en una manera diferente de abordar el mundo y sus problemas.

Las personas *monárquicas* son decididas y resueltas. Tienden a no dejar que nada se interponga en la resolución de un problema. Se puede contar con que acabarán una tarea siempre que se lo propongan.

Los jefes monárquicos suelen esperar que las tareas se lleven a cabo, sin excusas ni circunstancias atenuantes. Cuando alguien se casa con una persona monárquica, pronto se da cuenta de lo que esto significa. Puede ser una persona difícil de ver y, cuando se la ve, su mente puede estar en otra parte. Si fuéramos nosotros la obsesión de un cónyuge monárquico, en vez de serlo, por ejemplo, su trabajo, podríamos encontrar que recibimos mucha más atención de la esperada.

Los niños monárquicos suelen encontrarse con un problema en la escuela: normalmente quieren hacer algo distinto de lo que hacen y es probable que piensen en otra cosa mientras se supone que prestan atención al enseñante. En ocasiones, sus intereses se satisfacen mejor cuando un enseñante (o uno de sus progenitores) introduce aquello en lo que son monárquicos en otras cosas que hacen. Por ejemplo, un niño que tenga un gran interés por los deportes, pero que no le guste leer, puede llegar a leer con gusto si se le dan novelas de temática deportiva (como hice yo con mi hijo). A un niño al que le encante la cocina, pero que no trague las matemáticas, se le pueden plantear problemas de matemáticas que contengan recetas. De esta manera, un niño se puede interesar por cosas que antes no despertaban su interés.

Las personas *jerárquicas* poseen una jerarquía de metas y reconocen la necesidad de establecer prioridades, ya que no siempre se pueden alcanzar todas las metas o, por lo menos, no todas se pueden alcanzar igual de bien. Las personas jerárquicas tienden a aceptar la complejidad más que las monárquicas y reconocen la necesidad de examinar los problemas desde varios puntos de vista para establecer correctamente las prioridades.

Las personas jerárquicas tienden a adaptarse bien a las organizaciones porque reconocen la necesidad de estable-

cer prioridades. Sin embargo, si sus prioridades son diferentes de las de la organización, pueden tener problemas: pueden encontrarse organizando su trabajo según sus propias prioridades y no las de la organización. El abogado de empresa que quiere dedicar demasiado tiempo a trabajar por el bien público, el enseñante universitario que quiere dedicar demasiado tiempo a enseñar y el cocinero que quiere que cada plato sea perfecto pero tarda una eternidad en cocinarlo, pronto pueden encontrarse con el rechazo de sus organizaciones respectivas.

Las personas *oligárquicas* son como las jerárquicas en el aspecto de que desean hacer más de una cosa al mismo tiempo. Pero, a diferencia de las personas jerárquicas, las oligárquicas tiende a estar motivadas por varias metas que consideran de igual importancia y que, con frecuencia, son contradictorias entre sí. Estas personas suelen sentirse presionadas cuando deben repartir su tiempo y otros recursos entre exigencias contradictorias. No siempre están seguras de lo que deben hacer primero o de cuánto tiempo deben dedicar a cada tarea que deben realizar. Sin embargo, si se les dan unas directrices mínimas sobre las prioridades de la organización en la que trabajan, pueden llegar a ser tanto o más eficaces que las personas con otros estilos.

Las personas *anárquicas* parecen estar motivadas por un popurrí de necesidades y metas que pueden ser difíciles de clasificar, tanto por ellas mismas como por otras personas. Las personas anárquicas abordan los problemas de una manera aparentemente aleatoria; tienden a rechazar los sistemas, sobre todo los rígidos, y se revuelven contra cualquier sistema que consideren que las limita.

Aunque las personas anárquicas pueden tener problemas para adaptarse a los mundos de la enseñanza y el trabajo, sobre todo si el entorno es rígido, suelen tener más potencial para realizar aportaciones creativas que muchas de las personas que encuentran desagradables a los individuos anárquicos. Como las personas anárquicas tienden a tomar un poco de aquí y un poco de allí, con frecuencia

conjugan piezas de información e ideas variadas de una manera creativa. Consideran las cuestiones con una perspectiva muy amplia y, ante un problema, pueden ver soluciones que otros pasan por alto. El problema del enseñante, el padre o el empresario reside en ayudar a la persona anárquica a dominar este potencial creativo y a lograr la autodisciplina y la organización necesarias para hacer aportaciones creativas. Si estos intentos de control tienen éxito, la persona anárquica puede acabar por triunfar en ámbitos donde otros pueden fracasar.

NIVELES, ALCANCE E INCLINACIONES DEL AUTOGOBIERNO MENTAL

Las personas *globales* prefieren abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas. Ignoran o rechazan los detalles y prefieren ver más el bosque que los árboles, aunque, con frecuencia, pierden de vista los árboles que forman el bosque. En consecuencia, tienen que ir con cuidado para no quedarse vagando «en el séptimo cielo».

A las personas *locales* les gustan los problemas concretos que exigen trabajar con detalles. Tienden a orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación y son realistas. El peligro es que los árboles pueden impedirles ver el bosque. No obstante, algunos de los peores fallos de sistemas, como en la aviación y la aeronáutica, se han producido por ignorar lo que al principio parecían ser detalles pequeños. Por tanto, en casi cualquier equipo hace falta, por lo menos, una persona local.

Las personas globales y locales puede trabajar muy bien juntas, porque cada una atiende a un aspecto de la tarea que el otro podría pasar por alto. Dos personas globales que traten de llevar a cabo un proyecto pueden querer abordar los aspectos generales sin que nadie se ocupe de los detalles; dos personas locales pueden encontrarse sin nadie que realice la planificación inicial general, ne-

cesaria para realizar la tarea. Es importante que nadie llegue al extremo de no poder comprender y apreciar lo que el otro puede aportar. Las personas extremadamente locales o globales pueden dejarse llevar y perder de vista que existen aspectos generales o detalles a los que se debe prestar atención.

Las personas *internas* se ocupan de asuntos internos, es decir, se vuelcan hacia el interior. Tienden a ser introvertidas, a centrarse en las tareas, a ser distantes y, en ocasiones, a tener poca conciencia social. Les gusta trabajar en soledad. Fundamentalmente, prefieren aplicar su inteligencia a cosas o ideas prescindiendo de otras personas.

Un ejemplo de cómo los enseñantes (u otras personas) pueden confundir estilos con aptitudes es el caso de una enseñante que recomendó a una niña de jardín de infancia que repitiera curso. Cuando se le preguntaron las causas de esta recomendación, la enseñante indicó que, si bien el trabajo escolar de la niña era bastante bueno, la niña no parecía estar «socialmente preparada» para pasar a primer curso. Es decir, la niña prefería ir a su aire en vez de interaccionar con otros niños y la enseñante supuso que esto indicaba la carencia de algún tipo de inteligencia social. De hecho, la niña simplemente tenía un estilo interno. Al final pasó a primer curso y su rendimiento fue espléndido tanto en el ámbito escolar como en el de las relaciones sociales.

Las personas *externas* tienden a ser extrovertidas, sociables y orientadas a la gente. Suelen tener conciencia social y ser conscientes de lo que sucede a otras personas. Les gusta trabajar con otros siempre que es posible.

Muchas de las preguntas que se plantean en la educación acerca de «qué es lo mejor», surgen de un malentendido fundamental de la interacción de los estilos con la experiencia de aprender. Por ejemplo, durante los últimos años se ha dado un gran impulso a lo que se llama «aprendizaje cooperativo», que significa que los niños trabajan juntos para aprender en grupo. La idea es que los niños

aprenden mejor si trabajan en grupos pequeños que si trabajan por su cuenta.

Desde el punto de vista de la teoría del autogobierno mental, no existe una sola respuesta correcta a preguntas del tipo, ¿aprenden mejor los niños solos o en grupo? De hecho, esta pregunta, como muchas otras, está mal planteada. Los niños externos preferirán trabajar en grupo y probablemente aprenderán más colaborando con otros niños. Los niños internos probablemente preferirán trabajar solos y pueden sentirse incómodos en un contexto de grupo.

Esto no quiere decir que las personas internas no deban trabajar nunca en grupo o que las externas nunca deban trabajar solas. Evidentemente, cada persona necesita desarrollar la flexibilidad necesaria para aprender a trabajar en una variedad de situaciones. Pero el punto de vista estilístico implica que los enseñantes, al igual que los estudiantes, necesitan ser flexibles en su manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben ofrecer a los niños tanto contextos individuales como colectivos para que puedan estar cómodos parte del tiempo y se enfrenten a desafíos el tiempo restante. Ofrecer siempre el mismo contexto de trabajo tiende a beneficiar a unos estudiantes y perjudicar a otros.

A las personas *liberales* les gusta ir más allá de los procedimientos y reglas existentes, maximizar el cambio y buscar situaciones que sean algo ambiguas. Estas personas no son necesariamente liberales en el sentido político. Por ejemplo, un político conservador podría tener un estilo liberal al tratar de implementar un programa político de una manera nueva y global. Los buscadores de emociones tienden a tener un estilo liberal, igual que las personas que, en general, se aburren con facilidad.

A las personas *conservadoras* les gusta seguir procedimientos y reglas ya existentes, minimizar el cambio, evitar situaciones ambiguas siempre que sea posible y ceñirse a situaciones familiares en el trabajo y en la vida profesional. Estas personas son más felices en entornos estructurados y

relativamente predecibles. Cuando esta estructura no existe, la persona conservadora puede intentar crearla.

Así pues, éstos son todos los estilos de la teoría. Para mayor claridad, se resumen a continuación, aunque en los capítulos 2, 3 y 4 se examinan con más detalle.

Resumen de los estilos de pensamiento

Funciones	*Formas*
Legislativo	Monárquico
Ejecutivo	Jerárquico
Judicial	Oligárquico
	Anárquico

Niveles	*Alcance*	*Inclinaciones*
Global	Interno	Liberal
Local	Externo	Conservador

Capítulo 2

FUNCIONES DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Los estilos legislativo, ejecutivo y judicial

Los estados se pueden organizar de muchas maneras diferentes, pero todos deben realizar, por lo menos, tres funciones distintas: deben legislar, deben ejecutar las leyes que aprueban y deben juzgar si la legislación es coherente con sus principios y, dado el caso, si las personas actúan de acuerdo con la legislación.

Antes de presentar cada estilo, daré al lector la oportunidad de evaluarse en relación con él. Aconsejo al lector que realice esta autoevaluación antes de leer acerca de un estilo: así lo podrá comprender mejor y también se podrá comprender mejor él mismo.

Como las instrucciones son las mismas para todas las autoevaluaciones del libro, a continuación se presentan las instrucciones completas y para cada autoevaluación concreta se dará un simple resumen. Todas las autoevaluaciones de este capítulo y de los capítulos 2 a 4 proceden del Cuestionario Sternberg-Wagner de estilos de pensamiento.[1]

1. Sternberg, R. J. y Wagner, R. K., *MSG Thinking Styles Inventory*, manuscrito inédito, 1991.

Instrucciones para la autoevaluación de los estilos

Lea detenidamente cada afirmación y decida en qué medida le describe adecuadamente. Utilice la escala que se adjunta para indicar en qué medida encaja cada afirmación con su manera usual de hacer las cosas en el trabajo, en el hogar o en la escuela. Escriba «1» si la afirmación *no* encaja en absoluto, es decir, si casi nunca hace las cosas así. Escriba «7» si la afirmación encaja totalmente, es decir, si casi siempre hace las cosas así. Utilice los valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en grado variable:

1 = Nada	4 = Un poco	6 = Mucho
2 = Casi nada	5 = Bastante	7 = Totalmente
3 = Ligeramente		

Naturalmente, no hay ninguna respuesta correcta o incorrecta. Lea cada afirmación y escriba al lado el número que mejor indique en qué medida le describe. Siga su propio ritmo, pero no dedique demasiado tiempo a ninguna afirmación.

EL ESTILO LEGISLATIVO

Antes de continuar leyendo, empiece con la autoevaluación 2.1. A continuación, puntúese utilizando el sistema de clasificación que se ofrece al final de la prueba.

Autoevaluación 2.1. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo legislativo

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

1. Cuando tomo decisiones, tiendo a confiar en mis propias ideas y formas de hacer las cosas.
2. Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis propias ideas y estrategias para resolverlo.
3. Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta dónde llegan.
4. Me gustan los problemas que me permiten poner a prueba mi propia manera de resolverlos.
5. Cuando trabajo en una tarea, me gusta empezar con mis propias ideas.
6. Antes de empezar una tarea, me gusta determinar por mi cuenta cómo la voy a hacer.
7. Me siento más feliz en un trabajo cuando puedo decidir por mi cuenta qué hacer y cómo hacerlo.
8. Me gustan las situaciones donde puedo utilizar mis propias ideas y formas de hacer las cosas.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

Adultos no estudiantes

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,6-7,0	6,5-7,0
Alta	(11%-25%)	6,1-6,5	6,2-6,4
Media alta	(26%-50%)	5,5-6,0	5,2-6,1
Media baja	(51%-75%)	4,9-5,4	4,5-5,1
Baja	(76%-90%)	4,3-4,8	3,6-4,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-4,2	1,0-3,5

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,2-7,0	6,0-7,0
Alta	(11%-25%)	5,6-6,1	5,6-5,9
Media alta	(26%-50%)	5,1-5,5	5,1-5,5
Media baja	(51%-75%)	4,4-5,0	4,5-5,0
Baja	(76%-90%)	4,0-4,3	4,1-4,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,9	1,0-4,0

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona legislativa. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta», indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo legislativo puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

En resumen, a las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su manera. Les gusta crear, formular y planificar cosas. En general, tienden a ser personas a las que les gusta establecer sus propias reglas.

Sam es un ejecutivo nuevo, sin experiencia, de una compañía tradicional del Medio Oeste muy conocida por sus cereales para el desayuno. Esta compañía también es conocida por la calidad de sus productos y por su estilo tradicional de hacer las cosas. Aunque la compañía introduce nuevos cereales en el mercado de vez en cuando, la manera de introducirlos sigue un curso establecido. Se suele bromear diciendo que, para que una persona sea promo-

cionada, debe haber supervisado la introducción de, por lo menos, un nuevo cereal para el desayuno que no haya tenido éxito. Por supuesto, el índice de fracasos en la introducción de nuevos cereales para el desayuno siempre ha sido elevado en este tipo de compañías. Pero Sam cree que tiene algunas ideas para lograr una proporción de éxitos más elevada. En un esfuerzo por impresionar a sus superiores, Sam les comunica algunas de sus nuevas ideas e insiste en su aplicación. Sin darse cuenta, Sam se coloca él mismo en el camino que desemboca en su destitución como ejecutivo. Sam es un pensador legislativo en una compañía que no aprecia este estilo de pensamiento en sus cuadros medios. Desafía a la cultura de la empresa y ésta se deshace de él.

En ocasiones, a los niños es necesario recordarles que nadie llega a ser «legislativo» todo el tiempo. Los estudiantes legislativos tienden a ser críticos con la enseñanza que reciben y muchas veces con razón. Puede que no quieran hacer las cosas como desean sus enseñantes. Es importante recordarles que ningún sistema puede funcionar sin algunas reglas y procedimientos preestablecidos, aunque estas reglas y procedimientos no sean óptimos. A mi propio hijo, que es legislativo, le recuerdo que evite refriegas insignificantes y poco importantes con la escuela y que se reserve para las batallas importantes. De no ser así, perderá credibilidad, además de perder las refriegas.

Las personas legislativas disfrutan haciendo las cosas como deciden hacerlas. Prefieren los problemas que no estén estructurados de antemano y que ellos mismos pueden estructurar. Esta tendencia puede ser contraproducente en muchos entornos educativos. Además, en los Estados Unidos no es compatible con el formato de muchos exámenes y pruebas normalizadas. En este país, en cualquier librería universitaria se pueden encontrar a la venta hojas de respuesta para pruebas normalizadas que se puntúan electrónicamente. Los estudiantes no sólo tienen que estudiar para los exámenes y pasarlos; además, tienen que pa-

Tabla 2.1. *Preferencias y aversiones de las personas creadoras-legislativas*

Preferencias	Aversiones
En los estudios	
Escribir composiciones creativas	Redactar ensayos que enumeran hechos o detallan el punto de vista de un enseñante
Escribir relatos breves	Resumir relatos breves de otros
Escribir poemas	Memorizar poemas
Escribir finales alternativos para historias ya existentes	Recordar sucesos concretos de historias existentes
Inventar problemas de matemáticas	Resolver problemas de libros de matemáticas
Diseñar proyectos científicos	Realizar experimentos científicos siguiendo los pasos existentes
Escribir sobre posibles sucesos futuros	Narrar sucesos pasados
Ponerse en el lugar de un personaje histórico famoso	Recordar las fechas del nacimiento y la muerte de un personaje histórico famoso
Dibujar una obra de arte original de elección propia	Dibujar una casa, un automóvil o lo que se pide que se dibuje
En el trabajo	
Decidir qué trabajo hacer	Recibir instrucciones sobre el trabajo a realizar
Dar órdenes	Recibir órdenes
Determinar la política de la empresa	Seguir las directrices dictadas por la empresa
Diseñar sistemas para conseguir realizar un trabajo	Implementar sistemas preexistentes para conseguir realizar un trabajo
Decidir a quién contratar	Orientar a personas contratadas según la política de la empresa
En el hogar	
Decidir qué comer y a dónde ir	Organizar la comida de acuerdo con lo decidido
Decidir a dónde ir el sábado por la noche	Organizar la salida del sábado por la noche al lugar decidido
Decidir a quién invitar a una fiesta	Preparar y enviar las invitaciones para la fiesta
Establecer límites para los niños	Hacer que los niños respeten los límites
Planificar el itinerario de las vacaciones familiares	Conseguir que la familia llegue entera al lugar elegido para las vacaciones

gar una cantidad extra para comprar las hojas de respuesta en las que van a colocar sus círculos o marcas. Contrastemos el sistema estadounidense con el de universidades de Inglaterra como Oxford o Cambridge, donde no existe ningún test de opción múltiple y todos los exámenes son escritos. Según Maryanne Martin, del departamento de psicología de Oxford, los evaluadores alientan y califican mejor los ensayos que muestran un pensamiento innovador y espontáneo: en otras palabras, los que muestran un estilo legislativo. El estudiante legislativo que podría obtener un codiciado sobresaliente en una universidad inglesa como Oxford, muy bien podría conseguir un aprobado justo en una universidad estadounidense, simplemente a causa de los diferentes estilos valorados por las pruebas.

Las personas legislativas también prefieren actividades creativas y constructivas basadas en la planificación, como redactar artículos, diseñar proyectos y crear nuevos negocios o sistemas educativos. Con frecuencia, los empresarios que tienen mucho éxito triunfan, precisamente, porque son legislativos y quieren crear su propia manera de hacer las cosas. Steve Jobs y Steve Wozniak, los fundadores de Apple Computer, son buenos ejemplos de esta preferencia estilística. Pero cuando las empresas se consolidan y necesitan una forma más estable de gestión, estos empresarios no suelen encontrarse en la mejor situación. Es bastante típico que aparezca un nuevo cuadro de directivos, como sucedió en Apple. En ocasiones, estos nuevos cuadros se encuentran más adelante con sus propios problemas cuando los tiempos empiezan a cambiar con rapidez y ellos, indiferentes o quizá hasta contrarios al estilo legislativo, se resisten a cambiar.

¿Recordamos a Susan, de la que hemos hablado en el capítulo 1? Al proponer a su enseñante la idea de vestirse como una marciana, demostraba un estilo legislativo. La enseñante, básicamente, le dijo que se callara y la lección que aprendió Susan, y que con tanta frecuencia aprenden los estudiantes y los empleados legislativos, es que si se tie-

ne una idea sobre cómo se podría hacer una cosa, lo mejor es callarse. Bill, el estudiante universitario descrito en el capítulo 1, también tenía un estilo legislativo.

En general, las personas legislativas tienen ciertas preferencias y aversiones. En la tabla 2.1 se muestran algunas de las más típicas. Otra manera que el lector puede emplear para evaluarse consiste en ver si sus propios gustos coinciden más con las preferencias (muy legislativo) o con las aversiones (poco legislativo) que se muestran en la tabla.

En parte a causa de estas preferencias y aversiones, las personas legislativas, en general, tienden a adaptarse especialmente bien a ciertas ocupaciones. Ejemplos de ocupaciones que les suelen gustar son novelista, dramaturgo, poeta, matemático, científico, arquitecto, inventor, diseñador de moda, político, empresario, compositor, coreógrafo y redactor de textos publicitarios.

Tanto en la escuela como en el trabajo, las personas legislativas se suelen considerar inadaptadas y hasta molestas. Quieren hacer las cosas a su manera, cosa que la mayoría de las veces no coincide con el estilo de la institución. En una organización que tiene una manera fija de hacer las cosas y espera que sus miembros hagan las cosas de esa manera, el legislador no alcanza ninguna posición respetada. En un centro educativo donde los enseñantes asignan unas tareas fijas y tienen una idea rígida de lo que constituye un buen rendimiento en esas tareas, el estudiante legislativo puede parecer poco inteligente o hasta indisciplinado.

EL ESTILO EJECUTIVO

Antes de continuar leyendo, empiece con la autoevaluación 2.2. A continuación, puntúese utilizando el sistema de clasificación que se ofrece al final de la prueba.

Autoevaluación 2.2. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo ejecutivo

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Al manifestar o escribir ideas, sigo reglas formales de presentación.
☐ 2. Procuro emplear el método apropiado para resolver cualquier problema.
☐ 3. Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara y una meta y un plan preestablecidos.
☐ 4. Antes de empezar una tarea o proyecto, compruebo qué método o procedimiento se debe emplear.
☐ 5. Me gustan las situaciones donde mi papel o mi forma de participar están definidos claramente.
☐ 6. Me gusta averiguar cómo resolver un problema siguiendo reglas establecidas.
☐ 7. Disfruto trabajando con cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones.
☐ 8. Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas al resolver un problema o realizar una tarea.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,0-7,0	5,8-7,0
Alta	(11%-25%)	5,3-5,9	5,3-5,7
Media alta	(26%-50%)	4,5-5,2	4,4-5,2
Media baja	(51%-75%)	3,6-4,4	3,4-4,3
Baja	(76%-90%)	2,9-3,5	2,7-3,3
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,8	1,0-2,6

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,5-7,0	5,1-7,0
Alta	(11%-25%)	5,0-5,4	4,9-5,0
Media alta	(26%-50%)	4,2-4,9	4,2-4,8
Media baja	(51%-75%)	3,6-4,1	3,7-4,1
Baja	(76%-90%)	3,1-3,5	3,1-3,6
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,0	1,0-3,0

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona ejecutiva. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo ejecutivo puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Básicamente, a las personas que tienen un estilo ejecutivo les gusta hacer lo que se debe hacer y, por lo general,

prefieren que se les diga lo que deben hacer o cómo deben hacerlo. Son como Alex, el abogado descrito en el capítulo 1. Son personas a las que les gusta seguir reglas. Con frecuencia, las personas ejecutivas pueden tolerar los tipos de burocracias que sacan de sus casillas a las personas más legislativas.

Sharon y Beatrice eran directivas de nivel medio en un organismo del gobierno federal estadounidense. Empezaron a trabajar al mismo tiempo. Su trabajo estaba relacionado con la gestión de programas en diferentes áreas de la sanidad pública. El estilo de Sharon era principalmente legislativo y el de Beatrice ejecutivo. Sharon tenía muchas ideas para mejorar el funcionamiento del organismo y ansiaba ponerlas en práctica; Beatrice tenía algunas ideas propias, pero estaba dispuesta a trabajar dentro del sistema y a que sus ideas se fueran introduciendo gradualmente y, en algunos casos, ni eso.

Tres años después de que empezaran a trabajar, se habían puesto en práctica algunas ideas de Beatrice, pero ninguna de Sharon. Un año más tarde, Sharon estaba buscando trabajo, frustrada y quemada. Incapaz de adaptarse a ese entorno burocrático, veía que sus ideas, algo revolucionarias, eran rechazadas una y otra vez. En cambio, como Beatrice estaba dispuesta a seguir instrucciones, sus superiores tendían más a escucharla y a realizar cambios cuando proponía modificaciones, más evolutivas que revolucionarias, para algunos procedimientos. Así pues, irónicamente, no siempre es la persona legislativa quien se sale con la suya, sobre todo en un entorno burocrático.

A las personas ejecutivas también les gusta imponer reglas y leyes (propias o ajenas). Una parte importante de mi trabajo es redactar solicitudes de subvención a organismos públicos y privados. Los formularios para las propuestas parecen estar hechos a medida de las personas ejecutivas porque se deben seguir muchísimas normas. ¿Qué debe hacer una persona básicamente legislativa?

Después de que una vez me devolvieran una solicitud porque no había rellenado adecuadamente uno de sus incontables formularios, empecé a pedir a mi ayudante que se encargara de estas cuestiones. Las personas compensan los estilos que no prefieren colaborando con otras que sí prefieren esos estilos.

Las personas ejecutivas prefieren problemas que ya les vengan dados o estructurados, les gusta realizar tareas y están orgullosas de conseguir realizarlas. Por esta razón, los equipos formados por una persona ejecutiva y otra legislativa pueden tener mucho éxito. La persona legislativa suele sentirse satisfecha haciendo propuestas y la persona ejecutiva obtiene satisfacción llevándolas a buen término. Por tanto, estos dos tipos de personas se complementan bien entre sí.

Esta colaboración no siempre es posible y las personas pueden tener que «redefinir» lo que hacen para motivarse. Por ejemplo, los científicos y otros especialistas legislativos suelen interesarse más en formular una investigación que en el proceso de redactarla, tarea que pueden considerar banal. Pero pueden llegar a redactar con éxito su material si contemplan la actividad de redacción más como un reto creativo que como la simple presentación rutinaria de unos datos. De manera similar, las personas ejecutivas puede motivarse para proponer proyectos si se dan cuenta de que estas propuestas, que no les gusta redactar, son inconvenientes a corto plazo al servicio del proceso de llevar a cabo el proyecto a largo plazo.

Las personas ejecutivas tienden a interesarse en ocupaciones bastante diferentes de las que atraen a las personas legislativas. Algunas de las ocupaciones que las personas ejecutivas tienden a apreciar son policía, soldado, enseñante, administrador, investigador aplicado de problemas planteados por la dirección, conductor, bombero y ciertos tipos de médico. Su pauta de gustos y aversiones es esencialmente opuesta a la de las personas legislativas.

Las personas ejecutivas tienden a ser apreciadas por las organizaciones que quieren que sus integrantes hagan las cosas siguiendo un conjunto de reglas o directrices. Con frecuencia, determinar qué persona se adecua mejor a un puesto depende de las normas estilísticas que se espera que siga el ocupante de ese puesto. Por ejemplo, las juntas escolares suelen elegir a los directores. Una junta que desee a alguien que siga sus directrices será más feliz con una persona ejecutiva en el puesto de director, mientras que una junta que quiera a alguien con iniciativa propia estará más satisfecha con una persona legislativa. Este ejemplo muestra que, aunque puede parecer que un trabajo requiere un estilo concreto, en realidad lo que determina quién encaja «mejor» con ese trabajo es la forma de evaluar el desempeño en el mismo.

EL ESTILO JUDICIAL

Antes de continuar leyendo, empiece con la autoevaluación 2.3. A continuación, puntúese utilizando el sistema de clasificación que se ofrece al final de la prueba.

Autoevaluación 2.3. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo judicial

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Al manifestar o escribir ideas, me gusta criticar la manera de hacer las cosas de otras personas.

☐ 2. Cuando me encuentro con ideas opuestas, me gustar decidir cuál es la manera correcta de hacer algo.

- ☐ 3. Me gusta comprobar y evaluar ideas o puntos de vista opuestos.
- ☐ 4. Me gustan los proyectos donde puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vista diferentes.
- ☐ 5. Prefiero las tareas o los problemas que me permiten evaluar diseños o métodos ajenos.
- ☐ 6. Al tomar una decisión, me gusta comparar puntos de vista opuestos.
- ☐ 7. Me gustan las situaciones donde puedo comparar y evaluar formas diferentes de hacer las cosas.
- ☐ 8. Disfruto con trabajos que implican analizar, evaluar o comparar cosas.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

Adultos no estudiantes

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,6-7,0	5,8-7,0
Alta	(11%-25%)	5,3-5,5	5,2-5,7
Media alta	(26%-50%)	4,6-5,2	4,8-5,1
Media baja	(51%-75%)	4,1-4,5	4,1-4,7
Baja	(76%-90%)	3,6-4,0	3,4-4,0
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,5	1,0-3,3

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,3-7,0	5,6-7,0
Alta	(11%-25%)	4,6-5,2	5,0-5,5
Media alta	(26%-50%)	4,2-4,5	4,6-4,9
Media baja	(51%-75%)	3,9-4,1	4,2-4,5
Baja	(76%-90%)	3,5-3,8	3,2-4,1
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,4	1,0-3,1

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona judicial. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo judicial puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Las personas que tienen un estilo judicial son como Corwin, uno de los tres compañeros de facultad del capítulo 1. Les gusta evaluar reglas y procedimientos y juzgar cosas. Por ejemplo, si estas personas fueran periodistas preferirían más ser columnistas que reporteros dedicados a cubrir noticias, un trabajo que requiere un tipo de pensamiento más ejecutivo. Como enseñantes, realmente pueden disfrutar más evaluando a sus alumnos que enseñándoles. Como supervisores, les puede gustar más evaluar a sus empleados que supervisarlos.

Las personas judiciales también prefieren los problemas donde pueden analizar y evaluar cosas e ideas. Por

ejemplo, yo mismo soy una persona principalmente legislativa que ha desempeñado un papel esencialmente judicial como director de una revista (*Psychological Bulletin*). El principal trabajo del director de una revista consiste en evaluar la adecuación de los originales recibidos para la publicación, una tarea judicial como pocas. Pero a diferencia de muchos de mis colegas que realizan esta función, me sentía incómodo evaluando originales y procuraba que una parte importante de mi trabajo fuera innovadora redefiniendo las prioridades de la revista e imaginando simposios que, en mi opinión, apasionarían a los lectores. Como he dicho antes, los trabajos se pueden redefinir, dentro de ciertos límites, para acomodar los estilos de las personas, siempre y cuando se garantice que se hace lo que se tiene que hacer.

Las personas legislativas y judiciales pueden funcionar bien en equipo. Por ejemplo, los procedimientos de selección tienden a ser principalmente judiciales y son adecuados para personas a las que les gusta evaluar. Yo no sirvo mucho para evaluar solicitudes o contratar personal, porque me cuesta interesarme en leer historiales y evaluar un candidato tras otro. No dejo de preguntarme quién soy yo para juzgar a nadie, una duda que es menos probable que asalte a una persona judicial. Pero lo que sí he aportado a los procedimientos de admisión y contratación, por lo menos en mi departamento, es tratar de redefinir los criterios empleados para las admisiones, ideando, por ejemplo, procedimientos de admisión que dan menos importancia a las puntuaciones obtenidas en pruebas normalizadas y procedimientos de contratación que hacen menos hincapié en las denominadas «medidas objetivas» (por ejemplo, el número de artículos publicados) que pueden favorecer más la cantidad que la calidad. Una persona legislativa como yo puede no ser ideal para leer solicitudes y juzgarlas por falta de interés en hacer este trabajo como se debe hacer; pero una persona legislativa puede trabajar con una persona judicial, sugi-

riéndole algunos criterios que la persona judicial puede emplear en sus evaluaciones.

A las personas judiciales les gusta juzgar tanto las estructuras como los contenidos. Así, en el ejemplo personal acabado de mencionar, es tan probable que evalúen los procedimientos propuestos por mí para contratar personal como a los candidatos a contratar. Por tanto, desempeñan una valiosa función al comprobar que las propuestas de las personas legislativas sean realmente apropiadas. Desde mi punto de vista, es importante que las personas judiciales reciban la formación necesaria para juzgar adecuadamente. Por ejemplo, aunque en la educación no hay escasez de personas judiciales, muchas de ellas no han recibido formación en cuestiones de diseño experimental y estadística y, en consecuencia, son incapaces de llevar a cabo pruebas rigurosas de las reformas educativas o de otros procedimientos que se implementan en los centros educativos. Por tanto, pueden acabar emitiendo sus juicios basándose en una información que no sea lo adecuada que podría o debería ser.

Algunas de las actividades preferidas por las personas judiciales son escribir críticas, dar opiniones, juzgar a personas y el trabajo que realizan, y evaluar programas. Por ejemplo, es probable que un crítico literario sea principalmente judicial, mientras que el escritor cuyo trabajo está criticando probablemente es más legislativo.

Algunos ejemplos de ocupaciones que tienden a ser especialmente adecuadas para las personas judiciales son juez, crítico, evaluador de programas, encargado de admisiones, supervisor de subvenciones o contratos, analista de sistemas y consultor. Algunas de sus preferencias y aversiones especiales se muestran en la tabla 2.2.

Toda organización necesita personas judiciales, además de legislativas y ejecutivas. Una o varias personas deben formular normas y planes, otras tienen que implementarlos y otras deben comprobar que funcionan. Ninguno de estos estilos es «mejor» que los otros, simplemente porque ninguna organización podría trabajar a largo plazo sin que

Tabla 2.2. *Preferencias y aversiones de las personas judiciales-evaluadoras*

Preferencias	Aversiones
En los estudios	
Comparar y contrastar personajes literarios	Recordar qué ha hecho cada personaje literario y cuándo lo ha hecho
Analizar la trama o los temas de una historia	Escribir una historia desde cero
Evaluar qué tienen de bueno y de malo una teoría o un experimento científicos	Formular una teoría o un experimento científicos
Corregir el trabajo de otros	Ser evaluado por un enseñante sin que éste dé ninguna razón
Analizar las razones del inicio de una guerra	Memorizar fechas de guerras
Evaluar la estrategia de un equipo deportivo	Seguir las instrucciones del entrenador sin comprender por qué las da
Analizar el significado de una obra de arte	Crear una obra de arte original
Encontrar los errores de una demostración matemática	Memorizar una demostración matemática
En el trabajo	
Evaluar un plan comercial	Recibir un plan comercial para implementarlo
Juzgar la calidad del trabajo de un subalterno	Recibir el encargo de ayudar a los subalternos más flojos
Analizar los puntos fuertes y débiles de una campaña publicitaria	Crear una campaña de publicidad
Decidir la distribución racional de fondos	Recibir instrucciones sobre la asignación de fondos
Entrevistar candidatos a puestos de trabajo	Verse obligado a contratar a un candidato designado para un puesto de trabajo
Comparar el valor para la empresa de dos propuestas de contrato	Redactar una propuesta de contrato
Decidir cómo se deben revisar los informes de los subalternos	Redactar un informe que exprese la evaluación que hace otra persona de una situación

todos los estilos estuvieran representados. Una organización sin personas legislativas acabaría copiando a otras organizaciones y, en consecuencia, iría a remolque de ellas. Una organización sin personas ejecutivas podría tener muchos planes que nunca se llegarían a implementar. Y una organización sin personas judiciales no podría evaluar cuáles de sus políticas y planes funcionan y cuáles no.

Naturalmente, estas funciones no tienen que ser desempeñadas por personas diferentes. Una misma persona puede desempeñar las tres funciones en mayor o menor grado. Pero cada persona suele sentirse más cómoda desempeñando una u otra función y establecer una correspondencia entre personas y roles suele facilitar la calidad del rendimiento de la organización, además de hacer que las personas sean más felices con sus responsabilidades. Por tanto, es importante garantizar que todas las funciones estén representadas de alguna manera y, preferentemente, de modo que cada persona se sienta satisfecha con sus responsabilidades.

CUESTIONES RELACIONADAS CON LA MEDICIÓN

Cuando medimos estilos, no nos limitamos al cuestionario Sternberg-Wagner, sino que también tratamos de idear evaluaciones que tengan en cuenta los gustos y las aversiones de las personas en determinadas situaciones. De esta manera, obtenemos una mejor impresión de los estilos de una persona en unas tareas y situaciones concretas. Por ejemplo, he aquí un par de ítems que evalúan los estilos legislativo, ejecutivo y judicial en un contexto académico, que Elena Grigorenko y yo hemos dado a algunos estudiantes durante nuestra investigación:

1. Cuando estudio literatura, prefiero:
   a) elaborar mi propia historia con mis propios personajes y mi propio argumento;

b) evaluar el estilo del autor, criticar sus ideas y evaluar las acciones de los personajes;
c) seguir el consejo del enseñante y su interpretación de las ideas del autor; emplear el método del enseñante para analizar la literatura;
d) hacer otra cosa (por favor, describa su preferencia en el espacio inferior).

2. Cuando estudio historia:
a) intento comprender y evaluar las acciones de los personajes históricos;
b) imagino cómo actuaría yo en las mismas circunstancias históricas;
c) comprendo que debo aprender una cantidad determinada de información, aunque el tema no me interese;
d) hago otra cosa (por favor, describa su preferencia en el espacio inferior).

Estos ítems dan a los estudiantes la oportunidad de seleccionar una respuesta legislativa (1-a, 2-b), judicial (1-b, 2-a) o ejecutiva (1-c, 2-c). Sin embargo, aunque no hay ninguna respuesta correcta o incorrecta, se debe subrayar que el método empleado por un enseñante para impartir sus clases de literatura o de historia y para evaluar a sus alumnos, probablemente acabará favoreciendo a un estilo u otro. El enseñante que alienta a los estudiantes a expresarse de una manera creativa, probablemente favorecerá a los estudiantes legislativos; el enseñante que enfatiza interpretar, comparar y analizar de una manera crítica, es probable que favorezca a los estudiantes judiciales; y el enseñante que acentúa la aceptación de su punto de vista y el aprendizaje de «hechos», favorecerá a los estudiantes ejecutivos.

He aquí dos ítems más, que contrastan el estilo ejecutivo (3-a, 4-b) con el legislativo (3-b, 4-a):

3. Después de acabar la jornada lectiva, normalmente:
   a) participo en clubes, organizaciones o equipos deportivos relacionados con la escuela;
   b) voy a mi aire; no me gustan las actividades organizadas.
4. Cuando compro ropa nueva, prefiero comprar cosas que:
   a) sean diferentes de lo que llevan otros para poder crear mi propio estilo;
   b) se parezcan a lo que visten mis amistades más íntimas.

Estos ítems muestran que los estilos pueden limitarse a unos ámbitos determinados. Personas que pueden ser legislativas en el centro de enseñanza pueden ser ejecutivas en su forma de vestir, o viceversa. Por tanto, necesitamos comprender los estilos en los contextos en que se expresan, incluyendo los estilos examinados en el capítulo siguiente y que se refieren a las formas de autogobierno mental.

Capítulo 3

FORMAS DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO
Los estilos monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico

A Ellen le gustaba leer por naturaleza, pero a su hermano Craig, no. Por supuesto, el padre de Craig quería que leyera. Pero sus primeros intentos para convencerlo no tuvieron mucho éxito. Cuando el padre era pequeño le encantaban los tebeos y con ellos había aprendido a leer mucho más que con cualquier libro de lectura escolar. Ni por éstas: Craig, simplemente, no estaba interesado en leer. Entonces el padre probó con libros de aventuras que, de niño, se había leído de cabo a rabo. Nada de nada: Craig los encontraba aburridos. Así es como el padre aprendió, como aprende cada padre, que lo que le interesa a él no interesa necesariamente a sus hijos.

Craig tiende a obsesionarse con las cosas y, en aquella época, su único interés era el deporte. Este interés en los deportes dio una idea al padre de Craig: le compró novelas de temática deportiva, historias de jóvenes que, como a él mismo, les apasionaban los deportes y cuyas aventuras giraban en torno a ellos. Cuando el padre tenía la edad de Craig, había querido ser un detective como los héroes de las historias que leía, pero Craig quería ser deportista. ¡Bingo! Craig empezó a leer.

El padre de Craig pudo conseguir que hiciera lo que deseaba y creía que era bueno para él, aprovechando un

aspecto de los estilos de pensamiento de Craig. Craig tiende a ser monárquico, es decir, obstinado.

Los estilos de gobierno tienen formas diferentes y lo mismo ocurre con los estilos de autogobierno mental de las personas. Cuatro de estas formas son la monárquica, la jerárquica, la oligárquica y la anárquica. Al comprender nuestras propias formas de pensamiento y las de otras personas, podremos conocernos mejor a nosotros mismos y sabremos cómo ser eficaces con los demás.

El estilo monárquico

Si el lector lo desea, antes de seguir leyendo puede aplicarse la autoevaluación 3.1 para medir el estilo monárquico. El sistema de clasificación se ofrece al final de la prueba.

Autoevaluación 3.1. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo monárquico

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Al hablar o escribir, me ciño a una idea principal.
☐ 2. Me gusta tratar temas o cuestiones generales en vez de detalles o hechos.
☐ 3. Cuando trato de llevar a cabo una tarea, tiendo a ignorar los problemas que surgen.
☐ 4. Empleo cualquier medio para alcanzar un fin.
☐ 5. Cuando trato de tomar una decisión, tiendo a ver un sólo factor decisivo.

6. Si tengo que hacer varias cosas importantes, sólo hago la más importante para mí.
- ☐ 7. Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.
- ☐ 8. Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otro.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,2-7,0	5,0-7,0
Alta	(11%-25%)	4,6-5,1	4,1-4,9
Media alta	(26%-50%)	4,1-4,5	3,8-4,0
Media baja	(51%-75%)	3,4-4,0	3,2-3,7
Baja	(76%-90%)	3,1-3,3	2,6-3,1
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,0	1,0-2,5

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	4,6-7,0	5,0-7,0
Alta	(11%-25%)	4,1-4,5	4,4-4,9
Media alta	(26%-50%)	3,6-4,0	4,0-4,3
Media baja	(51%-75%)	3,2-3,5	3,5-3,9
Baja	(76%-90%)	3,0-3,1	3,1-3,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,9	1,0-3,0

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona monárquica. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo monárquico puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Las personas que exhiben un estilo principalmente monárquico, como Craig, tienden a estar motivadas por una sola meta o necesidad a la vez. Si nos casamos con una de estas personas, normalmente no tardaremos mucho en averiguarlo. Si la persona es monárquica con relación a algo, o peor aún, en relación a alguien además de nosotros, es probable que lo averigüemos con mucha rapidez. Por ejemplo, a la persona que es monárquica con relación a su trabajo, no se la ve mucho por casa. Puede ser peor cuando el cónyuge es monárquico con relación a otra persona, como en el caso del príncipe Carlos de Inglaterra y su manifiesta obsesión por Camilla Parker-Bowles. Por supuesto, la famosa Escarlata O'Hara de *Lo que el viento se llevó* tenía la misma obsesión monárquica, en este caso más hacia Ashley que hacia Rhett. Sin embargo, y a diferencia del príncipe Carlos, ¡ella sí que lo tenía mal para llegar a reinar de verdad!

Las personas monárquicas también tienden a ser decididas y resueltas con cualquier cosa que se les meta en la cabeza. Muchas personas a las que tildamos con ligereza de «obsesivas-compulsivas» no lo son en el sentido clínico estricto. Por ejemplo, una persona verdaderamente obsesiva tiene un pensamiento tan devorador que le es imposible quitárselo de la cabeza, por mucho que lo intente. Una per-

sona verdaderamente compulsiva suele llevar a cabo una acción que en circunstancias normales no realizaría, como lavarse las manos continuamente. La persona entusiasmada por la numismática o dedicada al estudio del buen vino, normalmente no tiene una obsesión en el sentido clínico. Con frecuencia, las historias sobre obsesiones se suelen centrar en personas que tienen un estilo monárquico.

He aquí la obsesión según la describía Edgar Allan Poe:

> Me es imposible decir cuándo se me ocurrió la idea; pero una vez concebida, me atormentaba día y noche. Sin propósito. Sin pasión. Y yo quería al viejo. Nunca me trató mal. Nunca me ofendió. No codiciaba su oro. ¡Creo que era su ojo! ¡Sí, eso era! Tenía el ojo de un buitre: un ojo azul pálido, cubierto con un velo. Cuando caía sobre mí, se me helaba la sangre; y así, poco a poco —muy poco a poco— decidí matar al viejo y librarme de ese ojo para siempre.[1]

A continuación se presenta otro ejemplo, procedente del mismo autor, sobre alguien que se ha convertido en una persona bastante monárquica, pero no obsesiva:

> Mas mi corazón brilla más
> Que de las muchas todas
> Estrellas del firmamento,
> Pues resplandece con Annie —
> Refulge con la luz
> Del amor de mi Annie —
> Con el pensar en la luz
> De los ojos de mi Annie.[2]

En *El corazón delator*, el protagonista no puede dejar de pensar en el ojo, por mucho que lo intente. En *Para Annie*, el protagonista elige pensar en el amor que la muerte le ha arrebatado, Annie.

1. Poe, E. A., «The Tell-Tale Heart», en *Tales of Edgar Allan Poe*, Franklin Center, PA, Franklin Library, 1979, pág. 179, (obra original publicada en 1843).
2. Poe, E. A., «For Annie», en *Poe*, Nueva York, Dell, 1959, pág. 107.

Las personas monárquicas tienden a ver las cosas desde el punto de vista de su «problema». Richard Nixon, como presidente, se convirtió en una persona bastante monárquica en relación con la manera en que sus enemigos querían acabar con él. Durante gran parte de su mandato se dedicó a perseguir a estos enemigos reales e imaginarios para «darles su merecido». Esta desafortunada canalización de su energía fue parte de lo que condujo a Nixon a dimitir como presidente.

Es probable que la intensa competencia comercial de hoy en día, combinada con la reducción de recursos, sea un factor ambiental que contribuya a que los directivos sean monárquicos en relación con los beneficios a corto plazo. El resultado es que muchos trabajadores pueden llegar a obsesionarse tanto con la necesidad de obtener beneficios a corto plazo, que las cuestiones a largo plazo pueden quedar relegadas a un segundo plano o puede que nunca se lleguen a abordar.

Con frecuencia, las personas monárquicas intentan resolver los problemas a toda prisa y pasando por encima de cualquier obstáculo. Pueden ser muy decididas y, en ocasiones, demasiado. Por ejemplo, Jacques Chrétien, el primer ministro de Canadá, no prestó suficiente atención al problema de Quebec y, en un referéndum celebrado en 1995, Quebec estuvo muy cerca de votar su independencia de Canadá. Entonces, con retraso, Chrétien empezó a obsesionarse con el problema de Quebec. Quería resolverlo, y resolverlo pronto. Presentó un plan para dividir el Canadá en cuatro regiones: Oeste, Este, Ontario y Quebec. Este plan fue percibido por algunos como falto de sensibilidad, porque agrupaba sin más a muchas provincias de las regiones orientales y occidentales de Canadá, dando prioridad a Ontario y a Quebec. Además, estas regiones ni siquiera reflejaban las proporciones relativas de población de Canadá. Por ejemplo, la región occidental tenía muchos más habitantes que la región oriental. Cuando se aborda la resolución de un problema de una forma monárquica, se

pueden perder de vista las prioridades de otras personas, como parece que hizo Chrétien en este ejemplo.

Si una persona monárquica no puede ver la relación entre algo y sus preferencias, puede considerar que ese algo carece de interés. Esto significa que, con frecuencia, podemos despertar su interés si relacionamos lo que le ofrecemos con alguna de sus preferencias. Así, los candidatos políticos pronto aprenden a adaptar sus discursos a su audiencia, tratando de acertar en las cuestiones que interesan a determinados grupos de votantes.

En la educación, los enseñantes suelen poder comunicarse mejor con los niños si comprenden en qué son monárquicos. Hace varios años, cuando Craig estaba en secundaria, sacaba suficientes en ciencias a pesar de su gran interés en la materia. Su madre se entrevistó con el enseñante de ciencias. Por entonces, el interés monárquico de Craig había pasado de los deportes a la informática. Una característica de las personas monárquicas es que su interés puede cambiar, pero su tendencia a ser monárquicas en relación con algo normalmente no cambia. La madre de Craig preguntó al enseñante si había observado el gran interés de Craig por la informática. Éste dijo que sí. La madre propuso al enseñante que si incluyera de alguna manera temas informáticos en la clase de ciencias, podría despertar el interés de Craig y de otros estudiantes. El enseñante accedió a seguir esta propuesta y Craig pasó de sacar suficientes a obtener sobresalientes, y quizá otros estudiantes hicieron lo mismo. Si despertamos el interés, el rendimiento puede cambiar con bastante rapidez. Pero ¿qué ocurre con las personas que no son monárquicas?

El estilo jerárquico

Antes de seguir leyendo, aplíquese la autoevaluación 3.2 para medir su estilo jerárquico.

Autoevaluación 3.2. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo jerárquico

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer antes de empezar a hacerlas.
☐ 2. Al expresar o escribir ideas, me gusta organizar todos los aspectos según su importancia.
☐ 3. Antes de empezar un proyecto, me gusta saber qué tengo que hacer y en qué orden.
☐ 4. Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en que debo abordarlas.
☐ 5. Cuando hay muchas cosas que hacer, sé distinguir con claridad en qué orden debo hacerlas.
☐ 6. Cuando empiezo algo, me gusta hacer una lista con las cosas que debo hacer y ordenarlas según su importancia.
☐ 7. Cuando trabajo en una tarea, puedo ver cómo se relaciona cada parte con el objetivo global.
☐ 8. Al expresar o escribir ideas, destaco la idea principal y cómo encajan entre sí todos los aspectos.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay

seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,2-7,0	6,5-7,0
Alta	(11%-25%)	5,8-6,1	6,0-6,4
Media alta	(26%-50%)	5,1-5,7	5,3-5,9
Media baja	(51%-75%)	4,5-5,0	4,2-5,2
Baja	(76%-90%)	4,1-4,4	3,4-4,1
Muy baja	(91%-100%)	1,0-4,0	1,0-3,3

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,8-7,0	6,1-7,0
Alta	(11%-25%)	5,9-6,7	5,5-6,0
Media alta	(26%-50%)	5,0-5,8	5,0-5,4
Media baja	(51%-75%)	4,8-4,9	4,3-4,9
Baja	(76%-90%)	4,0-4,7	3,9-4,2
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,9	1,0-3,8

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona jerárquica. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo jerárquico puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Aunque las personas que tienen un estilo jerárquico tienden a estar motivadas por una jerarquía de metas, son conscientes de que no todas ellas se pueden alcanzar por igual y que unas son más importantes que otras. En consecuencia, tienden a establecer prioridades y a distribuir sus recursos con prudencia. Mientras que las personas monárquicas prefieren concentrarse exclusivamente en una cosa y, en esencia, se lo juegan todo a una carta, las personas jerárquicas prefieren distribuir sus recursos.

Una vez tuve una alumna que, cuando venía a mi despacho a entrevistarse conmigo, traía una lista con las cosas que quería discutir. En esta lista siempre se establecía un orden de prioridades para que primero habláramos de lo más importante y los temas de menor importancia quedaran para el final. De esta manera, si no teníamos tiempo de discutirlo todo, ella se había asegurado de que, al menos, hubiéramos tratado los asuntos más importantes. Un día, se presentó en mi despacho con lo que parecía ser una lista diferente. Le comenté que me había dado cuenta de que había modificado el formato de la lista y que no lo acababa de comprender. Me explicó que había llegado a tener tantas listas que ahora había hecho una lista de listas. Lo que yo estaba mirando era esta lista de orden superior. ¡Eso sí que es ser jerárquico!

Las personas jerárquicas tiende a ser sistemáticas y organizadas cuando resuelven problemas y toman decisiones. Quizá esta organización forme parte de lo que las coloca en una situación de gran ventaja en los estudios y en muchas instituciones. La mayoría de las organizaciones favorecen a las personas jerárquicas y quizá las instituciones educativas sean las más destacadas. Como los alumnos estudian varias materias, deben establecer prioridades para su tiempo y su esfuerzo. Cuando los exámenes son demasiado largos para el período de tiempo estipulado, los estudiantes jerárquicos tienen ventaja porque suelen diseñar un sistema de prioridades para responder a la mayor parte posible del examen dentro del período de tiempo dado.

Tienden a escribir con el estilo jerárquico que prefieren los enseñantes y al leer saben diferenciar entre los puntos más y menos importantes.

¿Alguna vez es malo ser jerárquico? Puede ser. Recuérdese que los estilos no son buenos o malos en sí mismos. Por ejemplo, si debemos llevar a cabo un proyecto monumental como una tesis doctoral, puede ser más ventajoso un estilo monárquico. O si una empresa tiene un único objetivo como, por ejemplo, obtener beneficios a corto plazo, las personas monárquicas puede tener ventaja para alcanzar esta meta. Además, las personas jerárquicas pueden llegar a centrarse tanto en los diversos elementos de una jerarquía que pueden caer en la indecisión. Debemos dedicar tiempo a establecer prioridades, pero también a procurar que se lleven a cabo.

El estilo oligárquico

Antes de seguir leyendo, aplíquese la autoevaluación 3.3 para medir su estilo oligárquico.

Autoevaluación 3.3. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo oligárquico

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar por cualquiera de sus aspectos.

☐ 2. Cuando debo trabajar en varias cuestiones de importancia similar, procuro abordarlas simultáneamente.

☐ 3. Si tengo muchas cosas que hacer, suelo repartir mi tiempo y mi atención entre todas por igual.
☐ 4. Trato de tener varias cosas en marcha al mismo tiempo para poder ir pasando de una a otra.
☐ 5. Normalmente hago varias cosas a la vez.
☐ 6. A veces me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.
☐ 7. Normalmente sé qué cosas debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.
☐ 8. Cuando trabajo en un proyecto, tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,3-7,0	5,3-7,0
Alta	(11%-25%)	4,7-5,2	4,5-5,2
Media alta	(26%-50%)	3,7-4,6	3,5-4,4
Media baja	(51%-75%)	2,6-3,6	2,8-3,4
Baja	(76%-90%)	1,9-2,5	2,1-2,7
Muy baja	(91%-100%)	1,0-1,8	1,0-2,0

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	4,4-7,0	5,0-7,0
Alta	(11%-25%)	4,0-4,3	4,3-4,9
Media alta	(26%-50%)	3,4-3,9	3,8-4,2
Media baja	(51%-75%)	2,8-3,3	3,0-3,7
Baja	(76%-90%)	2,1-2,7	2,4-2,9
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,0	1,0-2,3

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona oligárquica. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo oligárquico puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

En una oligarquía, varias personas comparten el poder equitativamente. Las personas con un estilo oligárquico tienden a estar motivadas por varias metas cuya importancia consideran semejante y que, con frecuencia, compiten entre sí. Les cuesta decidir qué metas son prioritarias, con el resultado de que pueden tener problemas para asignar sus recursos. Pueden tener aptitudes para trabajar de una manera óptima, pero estas aptitudes no siempre se manifiestan si se encuentran en una situación que requiere distribuir recursos.

Hace unos años, tuve una secretaria que trabajaba de una manera muy competente, pero que siempre parecía

hacer en primer lugar lo que a mí menos me urgía. Si le encargaba que hiciera tres o cuatro cosas, de lo único que podía estar seguro es de que primero haría la menos necesaria y que la más urgente quedaría para el final. Llegamos a un punto en el que yo ya no podía soportar más la frustración que sentía y decidí que, o bien conseguía que hiciera las cosas de una manera totalmente diferente, o bien tendría que encontrar a otra persona.

Entonces tuve lo que en aquel momento me pareció una idea genial, pero que vista desde ahora me parece bastante evidente. Empecé un nuevo procedimiento por medio del cual, cada vez que le encargaba una tarea, clasificaba su prioridad con una escala que iba de 1 (máxima prioridad) a 3 (mínima prioridad). Así, en vez de dejar que se basara en su intuición para determinar qué era lo más prioritario, se lo decía directamente. De inmediato, su trabajo cambió por completo y siguió trabajando conmigo, con gran eficacia, durante muchos años más.

Como las personas oligárquicas tienden a no establecer prioridades por naturaleza, puede ser necesario guiarlas en este aspecto. En casos donde hay tiempo suficiente o se dispone de suficientes recursos para poder hacerlo todo, su estilo oligárquico puede que ni siquiera se manifieste. Pero cuando es necesario distribuir los recursos, una guía directa u otras formas de ayuda pueden hacer que sean potencialmente muy eficaces.

En cierto sentido, una persona oligárquica es un cruce entre una persona monárquica y una jerárquica. Al igual que las personas monárquicas, las oligárquicas tienden a no establecer prioridades. Y como las personas jerárquicas, a las oligárquicas les gusta hacer varias cosas a la vez. De hecho, en situaciones en que no hay limitación de recursos, las personas oligárquicas pueden ser indistinguibles de las jerárquicas.

Podría parecer que el estilo oligárquico es una versión ligeramente peor del estilo jerárquico, quizá una versión transformada que ha perdido su sentido de las priori-

dades. Pero puede haber casos en que el estilo oligárquico funcione igual o mejor. Pensemos por un momento en un gobierno o en una organización comercial. Una jerarquía, una vez consolidada, puede hacerse rígida. En ocasiones, las organizaciones tienen problemas porque adquieren una capa de jerarquía tras otra—normalmente en el nivel de los mandos intermedios— hasta llegar a un punto en que estas capas ya no sirven para nada. Una organización menos jerárquica suele tener más flexibilidad y puede cambiar con más rapidez para adaptarse a las circunstancias del momento. De manera similar, una persona menos jerárquica puede tener menos obstáculos para actuar con flexibilidad y, en algunos casos, realmente puede rendir más que una persona jerárquica. Al mismo tiempo, cuando hace falta una jerarquía de metas o prioridades, las personas jerárquicas tienen ventaja.

En ocasiones, los estudiantes y los trabajadores oligárquicos sufren porque deben dedicar su tiempo a varias cosas a la vez y si, por ejemplo, tienen proyectos a corto y a largo plazo, pueden encontrarse dedicando tiempo a un grupo de proyectos en perjuicio del otro. Las personas que desempeñan funciones directivas y otros tipos de trabajo, en ocasiones fracasan porque prestan atención a las cuestiones apremiantes a corto plazo y no dedican tiempo a las que son menos apremiantes pero que, al final, quizá sean más importantes. A veces salen perdiendo simplemente porque la competencia sí que ha prestado atención a las cuestiones a largo plazo.

Un ejemplo de cómo el estilo oligárquico puede facilitar o dificultar la vida de una persona se puede ver en el equilibrio entre el tiempo dedicado a lo profesional y el tiempo dedicado a lo personal. Una persona jerárquica establece un conjunto de prioridades e intenta seguirlas. Esta persona tiene ventaja cuando se trata de establecer prioridades y atenerse a ellas, pero puede estar en desventaja si estas prioridades deben cambiar, por ejemplo, durante cortos períodos de tiempo; pero la persona no se da cuen-

ta de esta circunstancia y sigue con unas prioridades que, ahora, ya no son óptimas. La persona oligárquica puede cambiar las prioridades con más flexibilidad, pero es más probable que se deje atrapar por las cuestiones más apremiantes de cada momento, con gran perjuicio para lo que se esté ignorando.

Jack era un ejemplo típico de graduado en una prestigiosa facultad de derecho que empezaba a trabajar como colaborador en un bufete de gran prestigio. Durante los primeros años, se esperaba de él que dedicara una enorme cantidad de tiempo —80 horas por semana era algo normal— a la empresa. Calculó que dedicaría la energía necesaria durante los primeros años y que, más adelante, tendría tiempo para su esposa una vez se hubiera convertido en socio de la empresa y la presión se hubiera reducido. No era una decisión basada en principios: simplemente ocurría que el bufete le presionaba y su esposa no.

Con el tiempo, la esposa de Jack trató de decirle de varias formas que también debía pensar en el matrimonio, pero Jack siempre lo dejaba para más adelante. Al final, su trabajo fue bien, pero, como ocurre tantas veces, su matrimonio no y, cuando llegó a convertirse en socio, no tuvo que preocuparse por dedicar más tiempo a su esposa porque ya no la tenía. Si Jack hubiera decidido de una manera consciente e intencionada que el trabajo valía más que el matrimonio, quizá el fracaso de éste hubiera sido un coste aceptable. Pero Jack nunca tomó esta decisión. Simplemente se dejó llevar por una pauta de conducta, como hacen muchas personas con facilidad, y luego pagó las consecuencias.

El estilo anárquico

Antes de seguir leyendo, aplíquese la autoevaluación 3.4 para medir su estilo anárquico.

Autoevaluación 3.4. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo anárquico.

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Cuando tengo muchas cosas que hacer, empiezo por la primera que se me ocurre.
☐ 2. Puedo pasar de una tarea a otra con facilidad, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes.
☐ 3. Me gusta abordar toda clase de problemas, incluso los aparentemente triviales.
☐ 4. Cuando expongo o escribo ideas, empleo cualquier cosa que me viene a la cabeza.
☐ 5. Considero que resolver un problema normalmente conduce a muchos otros, que son igualmente importantes.
☐ 6. Cuando trato de tomar una decisión, procuro tener en cuenta todos los puntos de vista.
☐ 7. Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que pueda en el tiempo disponible.
☐ 8. Cuando empiezo una tarea, me gusta examinar todas las formas posibles de hacerla, incluso las más ridículas.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una ci-

fra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,8-7,0	5,8-7,0
Alta	(11%-25%)	5,4-5,7	5,4-5,7
Media alta	(26%-50%)	4,9-5,3	4,8-5,3
Media baja	(51%-75%)	4,1-4,8	4,0-4,7
Baja	(76%-90%)	3,5-4,0	3,5-4,0
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,4	1,0-3,4

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,2-7,0	5,5-7,0
Alta	(11%-25%)	4,8-5,1	4,9-5,4
Media alta	(26%-50%)	4,5-4,7	4,4-4,8
Media baja	(51%-75%)	3,9-4,4	3,8-4,3
Baja	(76%-90%)	3,4-3,8	3,4-3,7
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,3	1,0-3,3

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona anárquica. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo anárquico puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Las personas que tienen un estilo anárquico tienden a estar motivadas por un amplio abanico de necesidades y metas que tanto ellas como otras personas encuentran difíciles de clasificar. Son más antisistemáticas que asistemáticas. Tienden a desdeñar el sistema que se les impone, a veces con buen criterio, pero otras veces por razones menos claras. Como resultado, tienden a ser poco gratas para la mayoría de las organizaciones.

En la escuela, los estudiantes anárquicos corren el riesgo de caer en un comportamiento antisocial. Como no se amoldan a la escuela, la abandonan física o mentalmente. Y si llegan a integrarse en ella, siempre se hacen notar. Son los estudiantes que desafían a los enseñantes, pero no siempre por una razón clara, sino por el hecho en sí de desafiar a la autoridad. Pero como el estudiante anárquico también tiene autoridad, tiende a fracasar porque le cuesta tanto mantener su propio sistema como seguir el de otras personas.

Además, las personas anárquicas tienden a abordar los problemas de una manera aleatoria. Cuando intervienen en una conversación con personas jerárquicas, las unas pueden volver locas a las otras. La persona anárquica tiende a «abarcarlo todo» y a tener problemas para seguir una línea de conversación. En cambio, la persona jerárquica espera, por lo menos, una apariencia de orden. En ocasiones, las personas anárquicas tienden a simplificar las cosas y a tener problemas para establecer prioridades porque no tienen un conjunto de reglas firmes sobre el que basar estas prioridades.

El estilo anárquico, a diferencia de otros estilos, parece ser un estilo «malo»: después de todo, ¿qué institución quiere tener anarquistas en su seno? ¿Es este estilo una excepción a la generalización de que los estilos no son buenos ni malos, sino que tienen una utilidad distinta en situaciones diferentes? Yo creo que no. Las personas anárquicas pueden hacer muchas aportaciones importantes. Y una de las más importantes es desafiar al

sistema, siempre que los demás puedan tener paciencia con ellas.

También es importante subrayar que las personas anárquicas suelen tener un potencial creativo que es raro encontrar en otras personas. ¿Por qué? Porque las personas anárquicas siempre están dispuestas a tomar un poco de aquí, un poco de allí y un poco de más allá. No están sometidas a los límites que la mayoría de las personas suelen trazar entre los ámbitos del pensamiento y de la acción. Les gusta relacionar cosas de manera que la mayoría de las personas nunca llegan a pensar. Como enseñante, considero que una de mis misiones es tratar de hacer que las personas anárquicas obtengan una autoorganización y una autodisciplina suficientes para dominar sus impulsos creativos, en vez de dejar que se disgreguen en el vacío. Las personas anárquicas pueden tener mucho que ofrecer si son capaces de canalizar lo que ofrecen con eficacia. Por tanto, estas personas, como cualesquiera otras, tienen mucho que aportar a una sociedad compleja y siempre cambiante.

Capítulo 4

NIVELES, ALCANCE E INCLINACIONES DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO
Los estilos global, local, interno, externo, liberal y conservador

Los estilos de pensamiento pueden diferir en cuanto a nivel, alcance e inclinación. Veamos qué significa cada uno de estos aspectos.

NIVELES DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO: LOS ESTILOS GLOBAL Y LOCAL

Antes de seguir leyendo sobre los estilos global y local, aplíquese las autoevaluaciones 4.1 y 4.2 y calcule las puntuaciones correspondientes.

Autoevaluación 4.1. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo global

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Me gustan las situaciones o tareas en las que no debo ocuparme de los detalles.
☐ 2. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea, me ocupo más del efecto general que de los detalles.
☐ 3. Al realizar una tarea, me gusta ver que lo que hago se integra en el marco general.
☐ 4. Tiendo a destacar el aspecto general de un asunto o el efecto global de un proyecto.
☐ 5. Me gustan las situaciones en las que puedo centrarme más en los aspectos generales que en los detalles.
☐ 6. Al expresar o escribir ideas, me gusta mostrar el alcance y el contexto de las mismas, es decir, la imagen general.
☐ 7. Tiendo a prestar poca atención a los detalles.
☐ 8. Me gusta trabajar en proyectos que se ocupan de cuestiones generales y no de detalles.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

Adultos no estudiantes

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,5-7,0	5,2-7,0
Alta	(11%-25%)	4,9-5,4	4,8-5,1
Media alta	(26%-50%)	4,4-4,8	4,0-4,7
Media baja	(51%-75%)	3,6-4,3	3,5-3,9
Baja	(76%-90%)	3,2-3,5	3,1-3,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,1	1,0-3,0

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,3-7,0	5,5-7,0
Alta	(11%-25%)	4,5-5,2	4,8-5,4
Media alta	(26%-50%)	4,0-4,4	4,1-4,7
Media baja	(51%-75%)	3,5-3,9	3,6-4,0
Baja	(76%-90%)	3,1-3,4	2,9-3,5
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,0	1,0-2,8

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona global. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo global puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Autoevaluación 4.2. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo local

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Prefiero ocuparme de problemas específicos antes que de cuestiones generales.

☐ 2. Prefiero las tareas centradas en un problema concreto a las que se centran en problemas generales o múltiples.
☐ 3. Tiendo a descomponer un problema en problemas menores que puedo resolver sin contemplar el problema en su totalidad.
☐ 4. Me gusta recopilar información detallada o específica para los proyectos en los que trabajo.
☐ 5. Me gustan los problemas donde necesito prestar atención al detalle.
☐ 6. Presto más atención a las partes de una tarea que a su importancia o efecto global.
☐ 7. Al discutir o escribir sobre un tema, creo que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen global.
☐ 8. Me gusta memorizar datos y fragmentos de información sin un contenido particular.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

Adultos no estudiantes

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,1-7,0	5,1-7,0
Alta	(11%-25%)	4,4-5,0	4,4-5,0
Media alta	(26%-50%)	3,9-4,3	3,8-4,3
Media baja	(51%-75%)	3,6-3,8	3,4-3,7
Baja	(76%-90%)	3,4-3,5	3,0-3,3
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,3	1,0-2,9

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	4,9-7,0	4,5-7,0
Alta	(11%-25%)	4,4-4,8	4,3-4,4
Media alta	(26%-50%)	3,8-4,3	4,0-4,2
Media baja	(51%-75%)	3,2-3,7	3,5-3,9
Baja	(76%-90%)	2,8-3,1	2,9-3,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,7	1,0-2,8

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona local. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo local puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Como catedrático universitario, superviso las investigaciones de mis alumnos. Trato de ayudarles a encontrar un proyecto de investigación que sea interesante e importante para ellos. Hace varios años, vino a verme una estudiante de último curso que estaba interesada en realizar una investigación. Le pregunté qué le interesaba y me dijo: «El desarrollo infantil». Entonces le pregunté: «¿Y qué aspectos concretos del desarrollo infantil?». Ella contestó: «Pues todos». «¿Hay algo del desarrollo infantil que encuentres especialmente interesante?», le pregunté. «Lo encuentro interesante todo», contestó ella. Y así continuó la conversación. Quizá esta conversación hubiera sido comprensible

con un estudiante de primer curso. Pero con una estudiante que estaba a punto de licenciarse en psicología, era sorprendente. Esta alumna, simplemente, se negaba a centrar su interés.

Por supuesto, también he tenido la experiencia contraria. Hace varios años, me devolvieron un informe que había enviado a un organismo gubernamental. El informe iba acompañado de una breve nota explicativa de alguien de quien nunca había oído hablar, explicando que el ancho de los márgenes era, si mal no recuerdo, de siete octavos de pulgada, mientras que las normas del organismo exigían que fuera de una pulgada. ¿Tendría yo la bondad de volver a enviar el informe con los márgenes correctos? Hice lo que se me decía, pero me encontré preguntándome quién sería ese desconocido que, sentado en un cuchitril oficial en algún lugar, se dedicaba, regla en mano, a medir los márgenes de los documentos recibidos.

Estas dos personas, la estudiante de psicología y el burócrata, son ejemplos extremos de los estilos global y local, respectivamente. Las personas locales prefieren trabajar con detalles y las personas globales con la imagen general. De la misma manera que los gobiernos funcionan en varios niveles —estatal, autonómico, comarcal y municipal— igual hacen las personas. Aunque los estilos global y local suelen verse como dos extremos del mismo continuo, no se expresan necesariamente de esta manera. La mayoría de las personas tienden a ser más bien globales o más bien locales: o bien se centran más en la imagen general o bien se fijan más en los detalles pequeños. Pero algunas personas son las dos cosas a la vez: se fijan por igual en la imagen global y en los detalles. Además, estas personas puede atender simultáneamente a los aspectos globales y locales en mayor medida que otras personas atienden solamente a algunos de los dos. Otras personas pueden ser globales o locales, pero muestran tendencias estilísticas diferentes en distintos ámbitos. Así, aunque en nuestra experiencia estos dos estilos suelen oponerse entre sí, no siempre tienen por qué hacerlo.

Por tanto, las personas globales prefieren tratar con cuestiones relativamente más amplias y, con frecuencia, abstractas. Tienden a fijarse en el bosque, a veces en detrimento de los árboles. Su reto permanente es tocar con los pies en el suelo y no quedarse en las nubes. La estudiante que estaba interesada en el desarrollo infantil no fue capaz, ni siquiera después de una discusión bastante extensa, de precisar suficientemente sus intereses potenciales para poder formular una hipótesis concreta. Insistía en quedarse en el nivel del «desarrollo infantil», que como interés está bien, pero que de por sí no conduce a ninguna hipótesis verificable.

Las personas locales prefieren trabajar con detalles, en ocasiones ínfimos, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Tienden a fijarse en los árboles, a veces en detrimento del bosque. Su reto permanente es ver el bosque entero y no sólo sus elementos individuales. Seguramente, el burócrata antes mencionado tiene un estilo local, por lo menos en su trabajo. De algún modo consigue justificarse a sí mismo el sueldo que percibe por comprobar los márgenes —y quien sabe qué más— de los documentos enviados a un organismo particular.

Aunque la mayoría de las personas prefieren trabajar en un nivel más global o más local, una clave para resolver problemas con éxito en muchas situaciones es la capacidad de pasar de un nivel a otro. Si uno está más interesado en trabajar en un nivel determinado, suele ser útil formar equipo con alguien más interesado en el otro nivel. Como en mis investigaciones soy muy global, lo que más me gusta es trabajar con personas locales que se fijan en los detalles que yo suelo pasar por alto. Solemos apreciar más a las personas que más se parecen a nosotros, pero en situaciones de colaboración es más probable que nos beneficiemos más de las personas que son ligeramente distintas de nosotros con relación a su nivel preferido de procesamiento. Una coincidencia excesiva hace que algunos niveles de funcionamiento sean ignorados. Por ejemplo, dos perso-

nas globales pueden actuar bien en la formulación de ideas, pero necesitarán a alguien que se encargue de los detalles de su conceptualización o implementación. Dos personas locales pueden ayudarse mutuamente para especificar algo, pero pueden necesitar que alguien establezca los aspectos globales que, en primer lugar, se deben abordar.

Si dos personas están cerca de los extremos —una extremadamente global y otra extremadamente local— pueden encontrar difícil trabajar juntas, pero no porque no se necesiten mutuamente, sino porque no se pueden comunicar bien entre sí. Puede que cada una sea incapaz de comprender las cuestiones que interesan a la otra.

En las etapas iniciales de una carrera, donde una persona suele depender de sí misma, la incapacidad de cambiar de nivel de procesamiento puede ser desastrosa. Más adelante, si esa persona dispone de personal subalterno, puede delegar las tareas que exigen niveles de funcionamiento diferentes de los preferidos por ella.

En mi propia carrera, con el tiempo he ido delegando cada vez más tareas de nivel local, con las que generalmente no disfruto. Al principio de mi carrera, como no había nadie a quien pudiera delegar estas tareas, tuve que ser capaz de trabajar yo mismo en estos niveles. En general, cuanto más elevado es el nivel de responsabilidad, mayor es el funcionamiento global necesario. En ocasiones, las personas promocionadas por su éxito en niveles locales de funcionamiento pueden estancarse en su trabajo a medida que las tareas con que se enfrentan son cada vez más y más globales. Por desgracia, algunas personas globales ya habrán sido rechazadas por no poder desempeñar cómodamente las tareas locales necesarias al principio de su carrera. Pero, en realidad, una promoción no significa necesariamente una responsabilidad más global: por ejemplo, los investigadores promocionados a puestos de administración suelen encontrarse exactamente con el problema contrario: cómo pasar de dirigir un laboratorio a gestionar detalles ejecutivos que no les caben en la cabeza.

ALCANCE DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO: LOS ESTILOS INTERNO Y EXTERNO

Antes de seguir leyendo sobre los estilos interno y externo, aplíquese las autoevaluaciones 4.3 y 4.4 y calcule las puntuaciones correspondientes.

Autoevaluación 4.3. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo interno

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Me gusta controlar todas las fases de un proyecto sin tener que consultar a nadie.
☐ 2. Cuando trato de tomar una decisión, me baso en mi propio criterio de la situación.
☐ 3. Prefiero situaciones en que puedo llevar a cabo mis propias ideas, sin recurrir a nadie más.
☐ 4. Al discutir o escribir ideas, sólo me gusta utilizar las mías.
☐ 5. Me gustan los proyectos que puedo llevar a cabo con independencia.
☐ 6. Prefiero leer informes para encontrar la información que necesito en vez de pedírsela a alguien.
☐ 7. Cuando me enfrento a un problema, me gusta resolverlo por mi cuenta.
☐ 8. Me gusta trabajar solo en una tarea o un problema.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,1-7,0	6,1-7,0
Alta	(11%-25%)	5,4-6,0	5,2-6,0
Media alta	(26%-50%)	4,8-5,3	4,2-5,1
Media baja	(51%-75%)	3,8-4,7	3,3-4,1
Baja	(76%-90%)	3,4-3,7	2,5-3,2
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,3	1,0-2,4

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	5,3-7,0	5,0-7,0
Alta	(11%-25%)	4,5-5,2	4,5-4,9
Media alta	(26%-50%)	3,9-4,4	4,0-4,4
Media baja	(51%-75%)	3,1-3,8	3,5-3,9
Baja	(76%-90%)	2,8-3,0	3,0-3,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,7	1,0-2,9

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona interna. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos

algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo interno puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Autoevaluación 4.4. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo externo

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Cuando empiezo una tarea, me gusta intercambiar ideas con amigos o compañeros.
☐ 2. Si necesito más información, prefiero hablar con otros antes que leer informes al respecto.
☐ 3. Me gusta participar en actividades en que puedo interaccionar con otros como componente de un equipo.
☐ 4. Me gustan los proyectos donde puedo trabajar con otros.
☐ 5. Me gustan las situaciones en las que interacciono con otros y todos trabajamos juntos.
☐ 6. En una discusión o en un informe, me gusta combinar mis propias ideas con las de otros.
☐ 7. Cuando trabajo en un proyecto, me gusta compartir ideas y recibir aportaciones de otros.
☐ 8. Cuando tomo una decisión, trato de tener en cuenta las opiniones ajenas.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,1-7,0	6,1-7,0
Alta	(11%-25%)	5,7-6,0	5,7-6,0
Media alta	(26%-50%)	5,0-5,6	4,8-5,6
Media baja	(51%-75%)	4,0-4,9	4,1-4,7
Baja	(76%-90%)	3,2-3,9	3,0-4,0
Muy baja	(91 %-100%)	1,0-3,1	1,0-2,9

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,2-7,0	6,0-7,0
Alta	(11%-25%)	5,6-6,1	5,6-5,9
Media alta	(26%-50%)	5,1-5,5	4,9-5,5
Media baja	(51%-75%)	4,1-5,0	4,0-4,8
Baja	(76%-90%)	3,8-4,0	2,8-3,9
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,7	1,0-2,7

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona externa. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos

algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo externo puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Los gobiernos necesitan abordar asuntos interiores y exteriores. De manera similar, los autogobiernos mentales necesitan abordar cuestiones internas y externas, como comprueban las personas cada día en su vida privada y laboral.

Helen ha vendido más sistemas de telecomunicaciones que cualquiera de sus compañeros del departamento de ventas. Los compañeros que empiezan consideran que el historial de ventas de Helen es extraordinario. Estos principiantes suelen pensar que Helen tiene algún truco escondido: buenos contactos o quizá listas de clientes especialmente ávidos de comprar. La verdad es que Helen tiene un truco, pero no tiene nada de secreto. Helen pone su relación con los clientes en primer lugar y pone en segundo lugar el producto concreto que les vende. De esta manera ha llegado a tener más contactos. Poner la relación en primer lugar significa que escucha lo que los clientes quieren antes de tratar de venderles algo y que, en ocasiones, les venderá un sistema de telecomunicaciones menos caro o hasta puede que no les venda ninguno, si puede demostrar al cliente que puede explotar mejor el sistema que ya tiene. A la mayoría de los vendedores esta estrategia les parecería contraproducente, porque Helen pierde comisiones vendiendo sistemas más baratos y pierde ventas demostrando a los clientes cómo pueden explotar los sistemas que ya tienen. Pero lo que Helen gana es un historial sin igual de compradores que repiten y que quieren ser atendidos por ella. Como la fidelidad de los clientes rinde beneficios con los años, Helen ha podido construir un fichero de clientes más amplia y constante que ninguno de sus competidores.

Ron es uno de los competidores de Helen. Conoce los sistemas de telecomunicaciones mejor que ella y, probablemente, le interesan más. Su ideal sería diseñar el software para estos sistemas en vez de venderlos, pero como no ha recibido formación en diseño de software, hace todo lo que puede dada la formación que ha recibido y su meta es dedicarse algún día al diseño de sistemas. A pesar de sus conocimientos, Ron vende muchos menos sistemas que Helen. La razón es que antepone el sistema al cliente. Su interés en el sistema atrae a algunos clientes, pero su menor interés en interaccionar con los clientes hace que otros le eviten.

Las personas que tienen un estilo interno tienden a ser introvertidas, centradas en el trabajo, a veces reservadas y con menos conciencia social que otras personas. En ocasiones, también carecen de conciencia interpersonal, aunque sólo sea porque no se fijan en ella. En cambio, las personas que tienen un estilo externo tienden a ser más extrovertidas, centradas en las personas, abiertas, y con más conciencia social e interpersonal.

Algunas personas prefieren trabajar solas y tratar con cosas e ideas. Otras prefieren trabajar en colaboración y tratar con las personas. Como antes, la mayoría de las personas no tienen estrictamente un estilo u otro, sino que alternan entre ellos en función de la tarea y la situación. Tanto en el mundo de la enseñanza como en el mundo laboral, las personas brillantes que se ven obligadas a trabajar con un estilo que no es el suyo pueden rendir por debajo de su capacidad real.

En la gestión empresarial, se suele hacer una distinción entre directivos orientados a las tareas y directivos orientados a las personas.[1] Esta distinción es comparable, a grandes rasgos, con la que se hace entre personas con estilos internos y externos. En la enseñanza, a veces encontramos

1. Blum, M. L. y Naylor, J. C., *Industrial psychology, its theoretical and social foundation* (ed. rev.), Nueva York, Harper & Row, 1968.

estudiantes que prefieren trabajar individualmente, mientras que otros prefieren trabajar en grupo. Tradicionalmente, nuestro sistema de enseñanza ha tendido a beneficiar a las personas con un estilo interno que tengan, además, una orientación externa mínima. La verdad es que en muchos contextos educativos, como suele pasar en los exámenes, se considera que trabajar en grupo es hacer trampa. Hoy, con el creciente énfasis en el aprendizaje cooperativo (en grupo), el péndulo ha empezado a oscilar en sentido opuesto. Los enseñantes parecen poco dispuestos a aceptar el hecho de que no hay un método de enseñanza mejor que los demás y que los estudiantes necesitan una variedad de métodos de instrucción, incluyendo el aprendizaje individual y en grupo.

A pesar de todo el énfasis en la actuación individual que se da en muchas situaciones educativas, gran parte de la actividad de las personas una vez finalizada su formación se lleva a cabo en grupo. Por desgracia, muchas personas han tenido poca experiencia o formación en el trabajo en grupo. Este desequilibrio puede ser lamentable, porque, cuando el rendimiento de un grupo es bajo, puede que no se deba a las personas que lo forman, sino a la baja calidad de su interacción.[2]

INCLINACIÓN DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO: LOS ESTILOS LIBERAL Y CONSERVADOR

Antes de seguir leyendo, aplíquese las autoevaluación 4.5 y 4.6.

2. Williams, W. M. y Sternberg, R. J., «Group intelligence: Why some groups are better than others», *Intelligence*, n.º 12, 1988, págs. 351-377.

Autoevaluación 4.5. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo liberal

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Disfruto trabajando en proyectos que me permiten probar nuevas formas de hacer las cosas.
☐ 2. Me gustan las situaciones en las que puedo probar nuevas formas de hacer las cosas.
☐ 3. Me gusta cambiar de rutina para mejorar la manera de trabajar.
☐ 4. Me gusta poner en duda antiguas ideas o formas de hacer las cosas y buscar ideas o métodos mejores.
☐ 5. Cuando me enfrento con un problema, prefiero probar estrategias o métodos nuevos para resolverlo.
☐ 6. Me gustan los proyectos que me permiten abordar una situación desde una perspectiva nueva.
☐ 7. Me gusta encontrar problemas antiguos y hallar métodos nuevos para resolverlos.
☐ 8. Me gusta hacer cosas con métodos nuevos, no utilizados por nadie anteriormente.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

	Adultos no estudiantes		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,6-7,0	6,5-7,0
Alta	(11%-25%)	6,0-6,5	6,1-6,4
Media alta	(26%-50%)	5,5-5,9	5,4-6,0
Media baja	(51%-75%)	4,9-5,4	4,5-5,3
Baja	(76%-90%)	4,1-4,8	3,3-4,4
Muy baja	(91%-100%)	1,0-4,0	1,0-3,2

	Estudiantes universitarios adultos		
	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	6,3-7,0	6,0-7,0
Alta	(11%-25%)	5,6-6,2	5,8-5,9
Media alta	(26%-50%)	5,0-5,5	5,0-5,7
Media baja	(51%-75%)	4,1-4,9	4,2-4,9
Baja	(76%-90%)	3,6-4,0	3,8-4,1
Muy baja	(91%-100%)	1,0-3,5	1,0-3,7

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona liberal. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo liberal puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

Autoevaluación 4.6. Cuestionario Sternberg-Wagner para la autoevaluación del estilo conservador

Lea cada una de las siguientes afirmaciones y puntúese usted mismo con una escala de 1 a 7, donde cada puntuación corresponde a lo bien que una afirmación le describe a usted: 1 = Nada; 2 = Casi nada; 3 = Ligeramente; 4 = Un poco; 5 = Bastante; 6 = Mucho; y 7 = Totalmente.

☐ 1. Me gusta hacer las cosas siguiendo métodos ya empleados anteriormente.
☐ 2. Cuando me encargo de algo, me gusta seguir métodos e ideas empleados anteriormente.
☐ 3. Me gustan las tareas y los problemas con reglas fijas que se deben seguir.
☐ 4. Me desagrada que aparezcan problemas cuando hago algo de la manera usual.
☐ 5. Me ciño a las reglas o métodos normales de hacer las cosas.
☐ 6. Me gustan las situaciones donde puedo seguir una rutina fija.
☐ 7. Cuando me enfrento con un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional.
☐ 8. Me gustan las situaciones en las que desempeño un papel tradicional.

Interpretación de las puntuaciones

La manera de evaluar la puntuación consiste en sumar los ocho números anotados anteriormente y dividir el total por 8 hasta obtener un cociente con una cifra decimal. El resultado debe estar entre 1,0 y 7,0. Hay seis categorías de puntuaciones que dependen de la condición y del sexo, y que se muestran a continuación:

Adultos no estudiantes

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1 %-10%)	5,4-7,0	5,1-7,0
Alta	(11%-25%)	4,6-5,3	4,4-5,0
Media alta	(26%-50%)	3,8-4,5	3,4-4,3
Media baja	(51%-75%)	3,1-3,7	2,9-3,3
Baja	(76%-90%)	2,2-3,0	2,2-2,8
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,1	1,0-2,1

Estudiantes universitarios adultos

	Categoría	Hombres	Mujeres
Muy alta	(1%-10%)	4,8-7,0	4,8-7,0
Alta	(11%-25%)	4,2-4,7	4,4-4,7
Media alta	(26%-50%)	3,9-4,1	3,8-4,3
Media baja	(51%-75%)	3,1-3,8	3,2-3,7
Baja	(76%-90%)	2,4-3,0	2,8-3,6
Muy baja	(91%-100%)	1,0-2,3	1,0-2,7

La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «muy alta» indica que se tienen todas o casi todas las características de una persona conservadora. La obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «alta» indica que se tienen muchas de estas características. Y la obtención de una puntuación perteneciente a la categoría «media alta» indica que se tienen por lo menos algunas de estas características. La obtención de una puntuación perteneciente a las tres categorías inferiores indica que éste no es un estilo preferido. Recuérdese, sin embargo, que la predominancia del estilo conservador puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida.

A las personas que tienen un estilo liberal les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes y bus-

can maximizar los cambios. También buscan situaciones ambiguas o, por lo menos, se sienten cómodas en ellas y prefieren algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo. A las personas que tienen un estilo conservador les gusta ceñirse a procedimientos y reglas ya existentes, minimizar los cambios, evitar situaciones ambiguas siempre que sea posible, y prefieren la seguridad en la vida y en el trabajo.

Nos sentimos más seguros y cómodos con personas cuyos estilos coinciden con el nuestro. Yo mismo, que tengo un estilo liberal, tiendo a reaccionar bien ante los colegas que quieren derribar el *establishment*. Por tanto, las personas de mi campo que más tiendo a buscar son las que creen que el negocio de las pruebas de CI está mal orientado y que en el horizonte empiezan a aparecer pruebas nuevas y mejores. También hay colegas, igualmente buenos, que han llevado a cabo investigaciones científicas rigurosas apoyando, más o menos, el *statu quo*. Esto me fastidia mucho: ¿es que no pueden ver la necesidad de ideas nuevas en este campo? Pero lo importante es darse cuenta de que mi reacción ante el campo de la inteligencia refleja tanto mi estilo como mis creencias racionales al respecto. Lo sé porque cualquier campo en el que trabaje provoca siempre la misma reacción: siempre siento que el campo en cuestión necesita una mejora a fondo. Otros conocidos míos parecen ser felices con el *statu quo* de cualquier campo en el que trabajen.

Es importante distinguir entre las inclinaciones de estilo y las inclinaciones políticas. No son lo mismo y, de hecho, es probable que su relación mutua sea muy débil. Newt Gingrich, que actualmente desempeña su segundo mandato como presidente de la Cámara de Representantes de los EE.UU., tiene una filosofía política conservadora, pero su estilo personal es decididamente liberal: constantemente pone a prueba los límites de las formas de hacer las cosas, tanto en su vida privada como en su vida profesional, tanto si se trata de comisiones de acción política, como si se trata de los derechos de autor o de interpretar

su papel como presidente de la cámara. Su impopularidad entre 1996 y 1997 se puede haber debido, en parte, al marcado contraste entre su estilo personal y sus puntos de vista políticos. Del mismo modo, los antiguos demócratas del *New Deal*, ejemplificados, por ejemplo, por ciertos intereses obreros, pueden representar una filosofía política liberal, pero con un estilo conservador.

Ahora que hemos examinado la naturaleza de los estilos de pensamiento y algunos tipos de estilos, pasaremos a examinar en la Segunda parte los principios subyacentes en los mismos.

Segunda parte

PRINCIPIOS Y DESARROLLO DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Capítulo 5

PRINCIPIOS DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Escribo este libro porque sé que me gusta escribir libros y porque creo que tengo algo que decir. Como ya he escrito o compilado unos 50 libros, se podría decir con seguridad que escribir libros es una de las formas en que me gusta utilizar mis aptitudes. Hay otros psicólogos que nunca han escrito un libro y que serían muy reacios a hacerlo. El hecho de que a mí me guste escribir libros y a ellos no, no significa que mis libros sean buenos o que ellos escribirían libros malos. Este hecho nos conduce a la primera de quince cuestiones generales que debemos comprender sobre los estilos de pensamiento antes de continuar. Estas cuestiones servirán como fundamento para gran parte del resto del libro y volveremos a ellas una y otra vez.

Estas cuestiones se aplican a mi propia teoría y también a muchas otras. Al mismo tiempo, aquí, como en otras partes, existe un franco desacuerdo entre los teóricos. Por tanto, no puedo decir que todos los estudiosos de este campo estén de acuerdo con cada una de mis observaciones.

1. *Los estilos son preferencias en el empleo de aptitudes, no aptitudes en sí mismos.* Si no hubiera diferencias entre los estilos y las aptitudes, no necesitaríamos para nada el concep-

to de estilo: sería redundante con el concepto de aptitud. Y, de hecho, algunos estilos han sido descartados cuando se ha visto que no se pueden distinguir de las aptitudes.

Esta distinción es importante. He tenido a personas trabajando conmigo que tenían un estilo que las impulsaba a crear cosas, pero cuyas creaciones no eran especialmente buenas. Eran investigadores frustrados muy similares a las personas que, queriendo ser médicos y no pudiendo soportar la visión de la sangre, ven frustrada la realización de la carrera elegida.

Por ejemplo, Mary vino a trabajar con nuestro grupo, avalada por su entusiasmo y pasión por la investigación en psicología y educación. Y nadie puso en duda su entusiasmo o su apasionamiento. Pero había un problema: las aptitudes de Mary no encajaban con sus estilos. A Mary le gustaba hacer trabajos creativos, pero, en realidad, no tenía las aptitudes creativas necesarias para hacerlo bien. Las aptitudes creativas, como otros tipos de aptitudes, son modificables, pero, incluso con la posibilidad de mejorar, a Mary le quedaba mucho camino por recorrer.[1] Al final, Mary nos dejó para seguir otra línea de trabajo, donde su rendimiento es muy bueno. Hoy dirige un pequeño negocio. Algunos podrían considerar como un fracaso el hecho de que Mary no obtuviera el posgrado. Yo lo considero un éxito porque acabó encontrando algo que encajaba mejor con sus estilos de pensamiento.

También hemos visto una situación totalmente opuesta a la de Mary: una persona que tenía aptitudes creativas, pero carecía del estilo correspondiente. Dan había publicado investigaciones cuando era estudiante de facultad y cuando llegó a los cursos de posgrado todos esperábamos mucho de él, incluido el propio Dan. Le sobraban las buenas ideas. Pero Dan, como Mary, tenía un problema: no le gustaba ser creativo. En particular, no quería correr los riesgos

1. Sternberg, R. J.y Lubart, T. I., *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, Nueva York, Free Press, 1995.

que las personas creativas deben correr.[2] Como Alex en el capítulo 1, Dan estaba más cómodo cuando otra persona le daba un problema y él se dedicaba a resolverlo. Dan acabó siendo un consultor de primera, trabajando para resolver problemas de empresas.

En resumen, debemos distinguir cuidadosamente entre los estilos y las aptitudes, y darnos cuenta de que los estilos de las personas pueden encajar o no con sus aptitudes, lo que nos conduce a la siguiente cuestión.

2. *La coincidencia entre estilos y aptitudes crea una sinergia que supera la suma de las partes*. Mary y Dan son ejemplos de personas cuyos estilos y aptitudes discrepan entre sí, dando como resultado una sensación de frustración ante las diferencias entre lo que les gusta hacer y lo que saben hacer bien. Por otra parte, las cosas acabaron bien para los dos. Parte de la maduración consiste en llegar a aceptar no sólo lo que queremos ser, sino también lo que podemos ser desde un punto de vista realista. Mary y Dan encontraron formas de emplear sus estilos que tenían sentido dadas sus aptitudes, y viceversa. No todo el mundo lo hace.

Evidentemente, las personas que tienen unas aptitudes creativas excepcionales y les gusta ser creativas pero carecen de aptitudes analíticas, o las personas con unas aptitudes analíticas excepcionales y les gusta ser analíticas pero carecen de aptitudes creativas, tienen ventaja sobre las personas que tienen aptitudes creativas pero prefieren analizar o que tienen aptitudes analíticas pero prefieren crear. Los estilos se deben comprender porque son tan importantes como las aptitudes para la calidad de nuestro trabajo y para nuestro placer al trabajar.

José era un diseñador de software con mucho éxito en una empresa especializada en la investigación y el desarrollo de tecnologías. Sin embargo, se sentía frustrado con su trabajo. Por una parte, tenía un don especial para aportar

2. *Ibid.*

buenas ideas para nuevos programas informáticos. Por otra parte, lo que él realmente quería hacer era dirigir, no diseñar. Nunca se vio, a sí mismo como un diseñador de software, sino como un ejecutivo, es decir, como una persona encargada de dirigir a otros diseñadores de software. Para José, el diseño de software era simplemente un medio para un fin: llegar a ocupar un cargo en la cúpula directiva.

Después de un tiempo, José fue promociado a un puesto de dirección. Estaba muy ilusionado porque consideraba que esta promoción era el comienzo de la carrera que realmente le interesaba. Cinco años después, José seguía mirándose de lejos la cúpula directiva. El problema era que José no era un directivo particularmente bueno. Era bastante desorganizado, tenía una manera de pensar aleatoria y era demasiado solitario para interesarse por sus subordinados lo suficiente como para que éstos le echaran una mano. Los mismos atributos que habían funcionado tan bien para el diseño de software obstaculizaban su ascenso en la jerarquía directiva. El diseñador de software que tenía una carrera brillante y rápida por delante, había emprendido un mal camino para llegar a la cúpula directiva: el camino peor, para ser exactos.

José, a diferencia de Mary y Dan, nunca se adaptó a la discrepancia entre lo que le gustaba hacer y lo que sabía hacer bien. Esta discrepancia entre sus estilos de pensamiento y sus aptitudes hacía que se sintiera frustrado como diseñador de software y como directivo. Por desgracia, José nunca consideró su problema como una discrepancia entre lo que le gustaba hacer y lo que sabía hacer. Al contrario, consideraba que el problema partía de la intransigencia de otros ejecutivos que trataban de obstaculizar su carrera. El resultado es que nunca fue feliz con su suerte en la vida.

3. *Las opciones vitales deben encajar tanto con los estilos como con las aptitudes.* Cada generación de estudiantes universitarios tiene sus carreras preferidas. Nadie podía dudar que

cuando me gradué en 1972 la carrera de derecho era la más prestigiosa. Se dice que más de la mitad de mi clase de graduación en Yale se pasó a la facultad de derecho. En aquellos días, se consideraba que la carrera de derecho era la que mejor combinaba prestigio, retos profesionales, ingresos y quizá, aunque no era muy seguro, entusiasmo.

Cuando asistí a la decimoquinta reunión de ex alumnos de mi promoción, el local estaba atiborrado de abogados. Había abogados de empresa, abogados defensores, abogados editoriales y hasta unos cuantos abogados del Estado. Sin embargo, lo realmente impresionante no era el número de abogados, sino la gran cantidad de ellos que eran infelices con su profesión. Muchos de los que se sentían infelices no habían elegido esta carrera porque encajara con sus estilos o aptitudes, sino porque era el camino hacia la riqueza en aquella época. El resultado de esta elección tan poco reflexiva era una vida de insatisfacción profesional.

Evidentemente, su situación podía haber sido peor. Casi sin excepción, todos ganaban mucho dinero. Pero el mismo dinero que les permitía vivir bien, también los mantenía atrapados en una carrera que, en el fondo, no les interesaba. Necesitaban el dinero para mantener su nivel de vida. El hecho de cambiar a una carrera diferente y potencialmente más interesante, con frecuencia hubiera significado una espectacular disminución de los ingresos, cosa que no les parecía hacer ninguna gracia.

El problema no es que el derecho, como profesión, tenga algo especialmente malo. No es mejor ni peor, en principio, que cualquier otra profesión. El problema es que las personas que inician una profesión porque la sociedad, sus padres o sus superegos quieren que lo hagan y no porque armonice con sus aptitudes y estilos, suelen acabar sintiéndose infelices e insatisfechas. En cambio, quienes empiezan una profesión porque encaja bien con sus aptitudes y estilos pueden acabar fácilmente en la cima —o cerca de ella— de la escala de satisfacción en el desempeño de una profesión.

Tampoco eran infelices todas las personas que buscaban unos ingresos elevados. Algunas de ellas estaban encantadas con sus carreras. Y todo lo que tenían en común era que se trataba de personas que realmente querían embarcarse en una profesión por lo que iban a hacer en ella, no sólo por las gratificaciones extrínsecas que podrían obtener.

Comprendo la presión que sintieron muchos de mis condiscípulos para embarcarse en determinadas profesiones. Mi madre quería que estudiara derecho y se sintió bastante decepcionada cuando decidí doctorarme en psicología. Cuando me gradué, me recordó que el entonces presidente de la Rutgers University se había doctorado en psicología y en derecho y que se podrían hacer muchas cosas con los dos títulos. Yo le expliqué que el derecho no me interesaba. Después, cuando fui admitido en Yale, me dijo que ya había demostrado más allá de toda duda que podía hacer psicología y que debería empezar a pensar en mi futuro: aún no era demasiado tarde para ir a la facultad de derecho. «No, gracias», le contesté.

Supongo que mi madre, en aquella ocasión, sólo hablaba medio en serio, pero muchos padres lo dicen en serio al 100 %. Muchísimos estudiantes a los que enseño no van a seguir una carrera porque quieren, sino porque sucumben a la presión de los padres, los compañeros o la sociedad. Pueden acabar siendo buenos en lo que hacen, pero probablemente no acabarán siendo los mejores o ni siquiera les gustará especialmente lo que hacen, porque no han encontrado una carrera que encaje tanto con sus estilos de pensamiento como con las presiones de la sociedad.

No sólo las carreras pueden encajar mejor o peor con los estilos de las personas: lo mismo ocurre cuando se elige pareja. ¿Ha observado alguna vez el lector qué sucede cuando alguien que es superorganizado y necesita que todo esté en su lugar se casa con alguien que deja las cosas por todas partes y luego no puede encontrarlas si se trasladan o se colocan de otra manera? ¿O quizá el lector haya

visto o experimentado la frustración de alguien a quien le encanta estar con otros y que se ha casado con una persona que casi siempre quiere estar sola? Cuando nuestros estilos no encajan con las elecciones que hacemos en nuestra vida, lo acabamos pagando y, con frecuencia, otros lo pagan también.

4. *Las personas tienen perfiles (o pautas) de estilos y no un solo estilo.* Las personas no tienen un solo estilo, sino un perfil de estilos. Una persona a la que le guste ser creativa puede ser muy organizada o totalmente desorganizada, y puede ser una persona solitaria o alguien a quien le guste trabajar con otros. De manera similar, las personas organizadas pueden preferir estar con otras o no. No existe una escala unidimensional de estilos, igual que no existe una escala unidimensional de aptitudes. Las personas varían en todos los aspectos.

Tenemos la tendencia a querer ver las cosas de una manera unidimensional. Quizá sea un residuo de una manera de pensar de la infancia marcada por la centración, cuando nos fijamos en una dimensión de los objetos excluyendo las restantes. Así, un niño de siete años de edad creerá que si vertemos agua de un vaso alto y delgado a otro vaso corto y ancho, había más agua en el primer vaso porque era más alto. El niño se fija en la dimensión de la altura pero ignora la dimensión de la anchura. Cuando vemos a las personas de una manera unidimensional, hacemos en gran medida lo mismo que el niño. Por ejemplo, a las personas les suele gustar etiquetar a los demás como «buenos» o «malos», o como «activos» o «pasivos», en vez de verlos en toda su complejidad.

También tenemos la tendencia a ver correlaciones ilusorias.[3] Llegamos a la conclusión de que las personas que

3. Chapman, L. J. y Chapman, J. P., «Illusory Correlation as an Obstacle to the Use of Valid Psychodiagnostic Signs», *Journal of Abnormal Psychology*, n.º 74, 1969, págs. 271-280.

son una cosa, también son otra. Por ejemplo, podríamos suponer que las personas políticamente conservadoras son más estrictas en relación con la disciplina de sus hijos porque los valores conservadores parecen coincidir con la severidad. Esta correlación puede existir o no, pero cuando suponemos que sí, esencialmente caemos en la trampa unidimensional, reduciendo dos dimensiones a una.

Cuando se trata de los estilos, las personas suelen hacer lo mismo. Pueden suponer, por ejemplo, que si una persona es creativa debe ser desordenada (u ordenada), porque las personas creativas son desordenadas (u ordenadas). O pueden suponer que las personas que tienden a pensar de una manera global no son pragmáticas porque se han retirado del mundo. Como antes, el peligro es que dos dimensiones distintas se reduzcan a una y que no nos demos cuenta de que las personas son multidimensionales, en el ámbito de los estilos y en cualquier otro.

5. *Los estilos varían en función de las tareas y las situaciones.* Me gusta ser creativo en mi trabajo y en muchos aspectos de mi vida, pero no en todos. Si me encuentro en la cocina, prefiero que me digan qué debo hacer. Por tanto, en mi trabajo soy más como Bill (del capítulo 1), pero en la cocina soy más como Alex. Como otros, el estilo que muestro en una tarea (por ejemplo, al trabajar) puede ser bastante diferente del que muestro en otra (por ejemplo, al cocinar).

Esta mañana estaba instalando un sistema de altavoces y seguía las instrucciones al pie de la letra. En cambio, mi hijo nunca sigue las instrucciones de instalación: parte de su placer al comprar un equipo de audio, o prácticamente cualquier otra cosa que deba ser montada o instalada, se basa en averiguar cómo montarlo y hacer que funcione. En cuanto a mí, nada me gustaría más que alguien hiciera este trabajo por mí. Sin embargo, el desafío de mi trabajo en psicología consiste en averiguar cosas por mi cuenta. Este libro es uno de mis intentos de averiguar cosas por mi

cuenta, presentando una nueva teoría y nuevas medidas para comprender y evaluar los estilos de pensamiento.

Los estilos no varían sólo con las tareas, sino también con las situaciones. Nos puede gustar calcular la ruta hacia un nuevo destino cuando el día es claro y soleado, y aprovechar el estudio de la ruta para hacer turismo por el camino. Pero si el día es tormentoso o hay peligro de hielo, desearemos encontrar el camino más rapido y corto hasta el destino al que queremos llegar. De manera similar, nos puede gustar prever la ruta nosotros mismos si viajamos con alguien cuya compañía nos agrada y con quien estamos dispuestos —o hasta deseosos— de tomar desvíos, pero quizá queramos que se nos explique la ruta más corta si viajamos con alguien que no nos gusta.

6. *Cada persona difiere de las demás en la fuerza de sus preferencias.* Algunas personas tienen una fuerte preferencia por estar con otras y trabajar con ellas, mientras que otras personas tienen una preferencia muy débil: les es igual una cosa que otra. Las oportunidades de trabajar con otros son un aspecto de la elección de una carrera.

Durante muchos años, la Universidad de Stanford, donde recibí mi doctorado, ha tenido un departamento de psicología de enorme prestigio. Pero cuando yo estudiaba en él, también tenía la reputación de ser un lugar donde la mayor parte del personal trabajaba por su cuenta. Los miembros del personal colaboraban poco en sus tareas de investigación.

En aquellos tiempos, había dos miembros de la facultad, pertenecientes a campos diferentes, que preferían participar en trabajos de cariz más cooperativo. Pero para una de estas personas, esta preferencia era débil, mientras que para la otra era una preferencia fuerte y dominante. Al final, la segunda persona dejó Stanford para incorporarse a un trabajo presumiblemente menos prestigioso, pero en el que tenía la oportunidad de trabajar con otros. Había decidido que las condiciones de trabajo que deseaba eran

más importantes que el nombre de la institución. Y su preferencia por trabajar con otros era tan fuerte que simplemente no podía sentirse cómodo en un lugar que no fomentara esta preferencia.

Las personas no sólo difieren en la fuerza absoluta de sus preferencias, sino también en el alcance de las mismas. Por ejemplo, Allen eligió entrar en el mundo de las altas finanzas y se encontró trabajando en el sótano de una oficina de una compañía inversora, haciendo proyecciones de rentabilidad con la sola compañía de un ordenador. El problema era que parte de lo que había atraído a Allen al mundo de las finanzas, era la frenética interacción que se suele dar entre las personas que trabajan en equipo para determinar recomendaciones de inversión. Si hubiera podido elegir, Allen casi siempre hubiera preferido estar con otros en vez de solo. Allen realizaba el trabajo que le gustaba, pero no en las condiciones que prefería. Pronto se buscó otro trabajo.

7. *Las personas difieren en la flexibilidad de sus estilos.* Si hay una clave para la adaptación, quizá ésta sea la flexibilidad de los estilos. Nadie tiene el lujo de encontrarse en un entorno que siempre apoye sus estilos preferidos. Cuanto más flexible pueda ser una persona, más probable es que se adapte a una variedad de situaciones.

Cuando Fred se encontraba en tercer curso, tenía una enseñante que, a un año de su jubilación, estaba convencida de que sólo había una forma correcta de enseñar y que sabía muy bien cuál era. Su manera de llevar las clases era extremadamente rígida y autoritaria, premiando a los estudiantes que seguían las normas y castigando a los que no. Fred era uno de «los que no». En consecuencia, la enseñante constantemente lo ponía en ridículo y lo criticaba, como a otros niños de la clase. La enseñante era inflexible, con el resultado de que los niños que no se adaptaban a su manera de enseñar eran considerados problemáticos.

Puede que Fred tuviera demasiados enseñantes de este tipo, porque, más adelante, él mismo llegó a ser así. Fred era alguien que, como Ben, prefería hacer las cosas a su aire. Pero Fred se encontraba claramente en el extremo de este continuo. Cuando estaba en secundaria, casi siempre chocaba con sus enseñantes y con sus padres a causa de su insistencia en hacer las cosas a su manera. Los padres de Fred trataron de enseñarle que la vida no siempre le dejaría salirse con la suya y que cuanto antes adquiriera algo de flexibilidad, más feliz sería. Necesitaba aprender en qué luchas valía la pena participar y qué cosas eran cuestiones de procedimiento relativamente triviales que se podían hacer de una u otra manera sin que hubiera grandes diferencias. Fred no ha aprendido fácilmente esta lección.

La flexibilidad es valiosa en casi cualquier aspecto de la vida: en los estudios, en el trabajo, en las relaciones íntimas con otras personas e incluso en el trato con uno mismo. Pensemos simplemente en cuánto más efectivos podrían ser los enseñantes si se acomodaran a los diversos estilos de pensamiento de sus alumnos, o en qué fácil sería trabajar para personas que nos permitieran ser nosotros mismos y hacer nuestro trabajo de una manera eficaz para nosotros, o en qué agradable sería mantener una relación con alguien que nos aprecie totalmente por lo que somos —con nuestros propios gustos y aversiones— y no por lo que le gustaría que fuéramos. Las ventajas de la flexibilidad son tan espectaculares que nos preguntamos por qué no la destacamos mucho más de lo que lo hacemos cuando enseñamos a nuestros hijos, a nuestros estudiantes y a nuestros empleados.

8. *Los estilos se socializan.* ¿De dónde provienen los estilos y cómo se desarrollan? La respuesta a esta pregunta se examinará con mayor detalle más adelante, pero por ahora convendría destacar el papel de la socialización en el desarrollo de los estilos. Los niños observan modelos de roles y suelen empezar a interiorizar muchos de sus atributos.

Así, los niños que observan modelos autoritarios son particularmente propensos a convertirse en personas autoritarias; los que observan modelos más flexibles probablemente serán personas flexibles. Quizá la mejor manera de fomentar el desarrollo de ciertos estilos es que uno mismo haga de modelo.

Tanto si somos padres como si somos enseñantes, mentores o empresarios, es probable que nuestros intentos de actuar como modelos de ciertos estilos de pensamiento sólo tengan un éxito parcial en transmitir estos estilos.

Por una parte, no somos los únicos modelos que observan las personas que están a nuestro cargo. Por ejemplo, es difícil competir con los miles de modelos poco realistas, y con frecuencia negativos, que los niños ven en los medios de comunicación.

Por otra parte, todos tenemos nuestra propia personalidad. Lo que los niños llegan a ser es el resultado de la interacción entre su entorno y lo que ellos son como personas. Podemos controlar, aunque casi siempre con un alcance bastante limitado, el entorno que rodea a nuestros hijos. Pero existen límites aún más rigurosos en lo que podemos hacer para cambiar lo que, en el fondo, son como personas. Por tanto, sólo podemos hacer lo mejor que podamos, dándonos cuenta de que puede no ser suficiente cambiar a otros para que sean como nos gustaría que fuesen o que llegaran a ser.

Una cosa que es absolutamente necesaria que reconozcamos es que lo que decimos es mucho menos importante que lo que hacemos. Si queremos que nuestros hijos, nuestros alumnos o nuestros empleados se expresen ellos mismos de una manera creativa, entonces tenemos que darles la oportunidad de hacerlo. No sirve de nada que les digamos que apreciamos su pensamiento creativo y después critiquemos o rechacemos todas las ideas que propongan.

De vez en cuando, imparto cursillos para enseñantes, padres y empresas que están muy interesados en fomentar un pensamiento abierto, especulativo y creativo. Una señal

desfavorable es cuando alguien me pregunta qué debe hacer exactamente para fomentar la creatividad. Estas personas quieren que se lo explique paso a paso. Su deseo es una mala señal, porque si quieren una receta para la creatividad, no la van a encontrar. Además, cuando alguien desea que se le diga exactamente qué debe hacer, no es probable que pueda actuar de modelo para un estilo creativo, por mucho que lo pueda desear.

Por último, debemos fomentar el pensamiento creativo demostrándolo. Es difícil fomentar el pensamiento creativo si no lo demostramos.

También fomentamos los estilos dando a las personas (niños, estudiantes, empleados, etc.) oportunidades de trabajar con ellos. Por esta razón varío los tipos de tareas que doy a mis alumnos. Si quiero que desarrollen flexibilidad, tengo que darles la oportunidad de aprender y pensar con flexibilidad en mis cursos. Si siempre diera lecciones o exámenes de opción múltiple, en el fondo estaría fomentando un conjunto limitado de estilos en detrimento de todos los demás.

9. *Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.* Cuando empezamos a trabajar como cuadros intermedios en una empresa tipo, si tenemos suerte podremos tener un secretario para nosotros solos, pero lo más probable es que tengamos que compartir a alguien que desempeñe estas funciones. Cuando llegamos a las más altas esferas directivas, no sólo podemos tener secretario propio, sino todo un conjunto de personal a la espera de nuestras indicaciones. Por tanto, los tipos de estilos que podremos adoptar en los niveles de dirección más elevados de nuestro trabajo van a ser totalmente diferentes de los que podremos adoptar en los niveles inferiores.

Por ejemplo, si somos cuadros intermedios, es mejor que prestemos atención a los detalles porque nadie más va a hacerlo, y si no lo hacemos nos podremos encontrar con problemas. Si somos directivos de nivel superior, podemos

tener un enjambre de empleados que presten atención a los detalles que nosotros no queremos abordar o para los cuales no disponemos de tiempo.

El mismo principio básico se aplica a muchos trabajos. Los socios accionistas de un bufete de abogados tienen más recursos a su disposición que los colaboradores. Los enseñantes con dedicación plena suelen tener más personal a su cargo que los adjuntos y, la verdad sea dicha, en ocasiones pueden tratar a los adjuntos como si no distinguieran bien entre ellos y el personal. Cuando empezamos a independizarnos y adquirimos una vivienda, es probable que debamos realizar nosotros mismos todas las tareas de mantenimiento porque no nos podemos permitir pagar a otras personas para que lo hagan; veinte años después, por lo menos esperamos tener los fondos necesarios para contratar pintores, alguien que limpie la casa, etc.

Los estilos no sólo pueden variar a causa de cambios en los recursos disponibles, sino también porque nosotros mismos podemos cambiar. Cuando empecé mi carrera, realicé unos modelos matemáticos cuidadosamente detallados del rendimiento cognitivo en unas tareas bastante concretas, como resolver los problemas de analogía característicos de los tests de aptitudes mentales. En aquel tiempo, este tipo de trabajo me parecía importante y creía que era el que debía llevar a cabo en mi propia especialización dentro de la psicología, la psicología del pensamiento humano.

Las cosas que entonces me parecían importantes no me lo parecen tanto ahora, veinte años después. Ahora me cuesta recordar por qué creía que era tan importante para mí construir modelos detallados del rendimiento cognitivo en unas tareas mentales específicas. Aún puedo ver el valor de ese trabajo, pero no es un trabajo que particularmente desee hacer yo mismo. He acabado por interesarme en lo que considero que son cuestiones de mayor alcance.

Otras personas parecen ir en el sentido opuesto, disfrutando más y más cada año con los detalles que otrora les

habían parecido insignificantes. Pueden decidir que la verdad se encuentra en los detalles, no en lo que pueden llegar a considerar generalidades banales.

Algunas carreras profesionales tienen incorporadas unas válvulas de seguridad para quienes encuentran que sus estilos cambian y, al mismo tiempo, ven que su adaptación al trabajo disminuye de un año a otro. Por ejemplo, algunos abogados pueden llegar a ser jueces; algunos científicos dedicados a la investigación y el desarrollo pueden acabar siendo gerentes; algunos enseñantes pueden llegar a ser administradores; y algunos atletas pueden llegar a ser entrenadores. Estas válvulas de seguridad son importantes porque garantizan que las personas puedan encontrar, dentro de su carrera profesional, un conjunto de tareas adecuadas para ellas en un momento determinado.

La cuestión no es que todas las personas cambien del mismo modo, sino que los estilos de pensamiento de muchas personas cambian con la edad. Los estilos, al igual que las aptitudes, son entidades más fluidas y dinámicas que fijas y estáticas. En contra de la impresión que tenía yo a los 21 años, el desarrollo no se detiene cuando alcanzamos la mayoría de edad. Al contrario, es un proceso continuo que dura toda la vida y las formas de pensar con las que uno se siente tan cómodo en la juventud suelen parecer extrañas años después.

Como los estilos cambian a lo largo de la vida, es importante ser consciente del hecho de que nuestra manera actual de pensar puede que no sea la misma dentro de diez o incluso cinco años, y que probablemente no es igual que la que teníamos diez o cinco años atrás. Esto significa que también debemos aceptar a las personas cuyas formas de pensar no comprendemos. Quizá dentro de poco pensaremos como ellas. Muchos padres de adolescentes saben de qué hablo. El mismo comportamiento que desapruebo en mis dos hijos adolescentes es el que yo mostraba a su edad. También yo creía que era un ser omnisciente (y por supuesto que lo era, pero mis hijos, ¡ni hablar!).

10. *Los estilos se pueden medir.* En la ciencia, las mediciones son importantes. Si no podemos medir un constructo, hasta puede ser difícil demostrar que exista. Además, si un constructo no se puede medir, tiende a quedarse en el reino de la imaginación científica, lleno de ideas interesantes pero que realmente no dan origen a ninguna investigación sustancial.

La medición es igualmente importante en la educación. Si queremos utilizar un constructo para hacer diagnósticos o predicciones, necesitaremos tener una o más medidas fiables de ese constructo. El problema en la educación es que la medición suele preceder a la teoría en vez de seguirla. El resultado es que acabamos midiendo algo, pero no sabemos bien qué es lo que medimos.

Esta situación potencialmente desastrosa se ha venido dando en la medición de la inteligencia desde sus inicios. La gente ha ido midiendo lo que cree que es la inteligencia sin tener una comprensión realmente clara de qué es lo que medía. Muchos teóricos de la psicología creen que las pruebas convencionales de la inteligencia solo miden un aspecto relativamente limitado de la misma.[4] El resultado es que podemos interpretar como una diferencia de inteligencia entre dos personas algo que, en el fondo, puede que sólo sea una diferencia en una parte bastante pequeña de su capacidad intelectual.

Por supuesto, ninguna prueba es perfecta, incluyendo las pruebas de estilo. Además, mientras que las pruebas de inteligencia se han desarrollado y perfeccionado durante muchos años, las pruebas de estilo descritas en este libro son nuevas y hace muy poco que se han probado. Pero en

4. Ceci, S. J., *On Intelligence ... more or less: a Bio-ecological Treatise on Intellectual Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1996; Gardner, H., *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983; *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, Nueva York, Basic Books, 1993; Sternberg, R. J., *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985; «Intelligence», en Sternberg, R. J. y Smith, E. E. (comps.), *The Psychology of Human Thought*, Nueva York, Cambridge University Press, 1988.

este libro he descrito varios tipos de instrumentos de evaluación que muestran un poco más de variación, en cuanto a contenido y forma, que la que solemos encontrar en las pruebas de inteligencia.

11. *Los estilos se pueden enseñar.* La mayoría de las personas adquieren sus estilos a través de la socialización. Pero los estilos también se pueden enseñar.

Una manera de enseñar estilos consiste en dar a los niños o estudiantes tareas que requieran utilizar los estilos que queremos desarrollar. Ésta es la razón de que dé a mis propios alumnos una amplia variedad de actividades educativas, incluyendo lecciones, debates en clase, ejercicios en grupos pequeños, exámenes, artículos, deberes, etc. Cuanto más utilice alguien un estilo particular, más cómodo se sentirá al utilizarlo.

Otra manera de enseñar estilos consiste en enseñar la teoría de este libro (¡u otra teoría, si el lector lo prefiere!). Cuando los estudiantes aprenden directamente acerca de los estilos, se dan cuenta de que tienen más opciones de las que creen y, además, de que si alguien piensa de manera diferente a la suya ello no significa que piense peor (o mejor). Muchos estudiantes adquieren una sensación de eficacia personal cuando aprenden sobre los estilos porque se dan cuenta de que no hay nada malo en su manera de pensar. Lo importante es sacarle el máximo partido.

12. *Los estilos que son apreciados en una época pueden no serlo en otra.* Recordemos nuestra exposición del capítulo 1 acerca de unos estudiantes que asistían a un curso de introducción en una especialidad determinada: los que obtuvieron sobresalientes no fueron necesariamente los mejores en la carrera que seguía a este curso. A lo largo de la vida, los estilos necesarios para el éxito en diversos momentos varían.

Cuando los niños están en el jardín de infancia o en preescolar, se les suele animar a participar en juegos de ex-

ploración y en otras actividades de investigación. Están en camino de desarrollar una manera creativa de pensar sobre el mundo en el que viven. Pero también están siendo preparados para dar el próximo paso, precisamente mediante los libros de colorear. Aprenden que en la vida, como en los libros de colorear, se espera que permanezcan dentro de las líneas marcadas.

Cuando los niños empiezan la primera enseñanza, algunos de los que tenían más éxito en el jardín de infancia y en preescolar pueden empezar a parecer simplemente normales, mientras que otros que no tenían un éxito especial en el entorno poco estructurado del jardín de infancia y de preescolar, ahora pueden empezar a tener éxito. Año tras año, el entorno suele hacerse más y más estructurado. A los niños se les enseñan las reglas para leer, las reglas para la aritmética, las reglas para escribir, las reglas de la clase y las reglas que la sociedad espera que obedezcan. Cuando llegan a secundaria, el jardín de infancia es un recuerdo distante en el mejor de los casos, y lo mismo ocurre con los estilos que se apreciaban en ese contexto.

Las actividades del lugar de trabajo pueden diferir mucho de las actividades educativas y, con frecuencia, las aptitudes necesarias para tener éxito en el trabajo son bastante diferentes de las necesarias para tener éxito en los estudios. Pero la mayoría de los trabajos tienen en común con la enseñanza secundaria, la universidad y los libros de colorear, la exigencia de que el individuo permanezca dentro de las líneas marcadas. No todos los trabajos son así: consideremos, por ejemplo, el trabajo de los artistas o incluso el de los científicos dedicados a la investigación. Quizá no nos deba extrañar que los mejores artistas suelen ser personas que no tuvieron mucho éxito en la escuela.

Por ejemplo, las personas que tuvieron éxito en lengua y literatura en segunda enseñanza o en la universidad tienen más probabilidades de acabar siendo estudiosos y críticos literarios que escritores. Estas personas, que ejemplifican el éxito académico, continúan haciendo en su carrera

profesional aquello que hacían tan bien en los estudios: criticar. De hecho, en algunas facultades, la escritura creativa, si es que se hace, se hace en un departamento separado del de inglés (o de literatura comparada). En mi opinión, tener un departamento como éste es una bendición porque permite a quienes les gusta la escritura creativa encontrar una salida que, de no ser así, no podrían tener en un entorno universitario. De manera similar, las personas que llegan a ser artistas musicales no son las mismas que acaban dedicándose a la crítica musical, y las que acaban dedicándose a las artes plásticas no son las mismas que se dedican a la crítica de arte.

Muchas personas descubren que su éxito profesional sube y baja, y que parte de lo que ocasiona estas subidas y bajadas puede ser la coincidencia entre los estilos de pensamiento y los requisitos del trabajo durante una etapa concreta de la carrera profesional. Consideremos, por ejemplo, el caso de los directivos de empresa. Preguntémonos qué es lo que suele pedir una organización cuando contrata a un directivo de rango inferior: normalmente, la organización quiere a alguien que haga lo que se le dice; que no pregunte por qué se debe hacer algo o por qué se debe hacer de la manera que se hace; y que consiga hacerlo sin dejar que nada se interponga en su camino.

Pero ahora preguntémonos qué suele desear una organización en un directivo de alto nivel. En este caso, no es probable que deseen a alguien que haga simplemente lo que se le dice, sino a alguien que sepa decir a los demás lo que tienen que hacer; que se pregunte si la organización hace las cosas correctas y si las hace de la manera adecuada; y que deje de hacer lo que está haciendo si antes es necesario hacer algo con mayor prioridad.

Obsérvese que los estilos de pensamiento que se desean para los niveles más elevados de dirección son, en muchos aspectos, contrarios a los que se desean para los niveles inferiores. Este hecho tiene una desafortunada implicación si nos preguntamos quién tiene más probabilidades de ser

promocionado desde los niveles inferiores de dirección a los superiores, o si nos preguntamos quién tiene más probabilidades de ser rechazado. Normalmente, las personas que son promocionadas son las que hacen bien su trabajo en los niveles inferiores de la escala; los que no hacen su trabajo de la manera esperada son los que, probablemente, serán rechazados.

El resultado de este proceso de selección es que, literalmente, podemos promocionar a los niveles de dirección más elevados precisamente a las personas que son menos apropiadas para las actividades propias de estos niveles. Por supuesto, en la medida en que una persona sea flexible, será capaz de adaptarse mejor a los estilos de pensamiento requeridos para cualquier nivel de dirección, o de cualquier otra cosa. Pero nadie es completamente flexible. El resultado es que nos arriesgamos a perder a quienes después más necesitaremos y a conservar a quienes, más adelante, menos necesarios serán.

Con frecuencia vemos que se hace referencia al «principio de Peter» en la literatura sobre la gestión, reflejando la idea de que las personas suelen ser promocionadas hasta llegar a su nivel de incompetencia. Pero la noción de estilos nos conduce a una conclusión algo diferente. Puede que el problema no esté relacionado con las competencias o las aptitudes, sino con la coincidencia entre el estilo de una persona y los requisitos de los distintos niveles de una carrera profesional. Más que promocionar a alguien a un puesto para el que es incompetente, quizá lo que hacemos es promocionarlo a un puesto que no encaja bien con su estilo.

El problema del cambio en los estilos requeridos se puede observar muy bien en las transiciones que se producen cuando se consolidan las organizaciones. Una empresa que empieza su andadura con éxito, poco a poco se va transformando en una organización más madura y, normalmente, más jerárquica. En algunos casos, junto con la jerarquía directiva crece una burocracia administrativa. No

es infrecuente que quienes fundaron la empresa decidan salir voluntariamente de la misma o se vean obligados a abandonarla. Lo irónico de estos casos no se le escapa prácticamente a nadie: la persona que fundó la organización ahora se considera irrelevante o incluso perjudicial para la misma.

Desde el punto de vista de una teoría de estilos, estos casos no son sorprendentes y ni siquiera poco corrientes. Los estilos de pensamiento compatibles con un fuerte espíritu empresarial suelen ser incompatibles con la dirección de una empresa más consolidada y posiblemente burocratizada. De manera similar, pueden hacer falta estilos diferentes para los distintos niveles de responsabilidad de una organización. En mi opinión, examinar esta incompatibilidad desde el punto de vista de las aptitudes es una necedad. El empresario inicial no carece de ninguna aptitud; si fuera así, la empresa nunca hubiera llegado a triunfar. Lo que ocurre es que esta persona tiene un espíritu revolucionario que es más apropiado para las etapas iniciales del desarrollo de una organización que para las etapas posteriores. Lo que antes había funcionado muy bien, simplemente deja de funcionar. Si la persona no puede ser flexible, es probable que encuentre difícil adaptarse a la organización.

Con frecuencia, hay más flexibilidad a medida que uno avanza en una carrera. Por ejemplo, en los niveles inferiores de algunas jerarquías, las personas deben demostrar su valía individual aunque trabajen en equipo. Avanzar significa que la persona ha demostrado su valía. Las personas que no tienen la precaución de demostrar su valía a la organización pueden encontrarse desplazadas.

Se puede apreciar este problema en la ciencia. Gran parte de la ciencia se hace en colaboración. Pero para que un científico consiga que lo promocionen, debe demostrar que tiene ideas creativas y productivas. Hacerlo todo en colaboración, especialmente si siempre se trata del mismo equipo, puede dar como resultado que las aportaciones exclusivas de una persona queden poco claras y hasta puede

que sea perjudicial para su progreso. Como hacer ciencia es cada día más caro y como cada vez hay menos fuentes de financiación para el trabajo científico, cada vez es más difícil demostrar lo que uno puede realizar. Éstos son tiempos difíciles para los científicos jóvenes con aspiraciones.

13. *Los estilos que son apreciados en un lugar pueden no serlo en otros.* Quienquiera que enseñe ha tenido la experiencia de dar la misma lección a dos (o más) clases diferentes y encontrar que la misma lección que fue muy bien con una clase ahora va muy mal con otra. Este fenómeno puede darse en cualquier clase, grande o pequeña. Durante muchos años, he estado enseñando el curso de introducción a la psicología para estudiantes universitarios de primer y segundo curso. En muchas ocasiones, me encuentro empleando las mismas palabras y haciendo las mismas bromas. Pero las bromas que provocan estallidos de risa en la clase de un año, con frecuencia no arrancan ni una mísera sonrisa en la clase del año siguiente. Una vez, en plena desesperación, opté por escribir una señal con la palabra «risas» en la pizarra para señalarla cuando contaba un chiste y nadie pestañeaba.

Este fenómeno no se limita a la enseñanza. Las personas que dan conferencias, seminarios o cursillos también constatan que el mismo cursillo que funcionó muy bien en un lugar puede fracasar estrepitosamente en otro. Por ejemplo, yo mismo dirijo muchos coloquios para departamentos universitarios de psicología y educación. Sé que la misma charla que funciona a las mil maravillas en el departamento de psicología de la Universidad de Yale probablemente será una catástrofe total en el departamento de psicología de otra universidad, y viceversa. ¿Por qué? Porque las dos instituciones pueden apreciar estilos de investigación diferentes y, en algunos aspectos, hasta contrarios.

En el mundo de las ventas, el mismo estilo de venta que funciona perfectamente con un cliente potencial puede fracasar totalmente con otro. Por ejemplo, compré mi auto-

móvil a un vendedor que no podía parar de demostrar su conocimiento sobre el automóvil que vendía. Me quedé impresionado: era uno de los pocos vendedores de automóviles que había encontrado que realmente conocían su producto. Pero otro cliente podría sentir rechazo ante aquella interminable retahíla de detalles. Con toda seguridad, los mejores vendedores adaptan su argumentación a la medida de cada cliente.

Las mismas cuestiones también tienen importancia en el mundo empresarial. Las personas que encajan con empresas que dan importancia a las críticas de procedimientos o a las ideas innovadoras, suelen estar culturalmente muy alejadas de las empresas que desean la aceptación ciega de sus normas o que sus empleados se guarden las ideas innovadoras para ellos. Las personas que son apreciadas por las primeras organizaciones es probable que sean menospreciadas por las segundas, y viceversa. En otras palabras, los estilos que son apreciados en un lugar, son menospreciados en otro.

El mismo principio se aplica a las relaciones interpersonales. Muchos de nosotros hemos tenido la experiencia de mantener una relación íntima con alguien para quien apenas podemos hacer algo a derechas y también de estar con alguien para quien no podemos hacer nada mal. Sin embargo, es probable que estos dos tipos de personas piensen que lo que ellos aprecian es lo que realmente se debe apreciar en una relación interpersonal. Con frecuencia, la diferencia en lo que aprecian es una cuestión de estilo. Sin embargo, las personas tienden a no reconocer este hecho. Confunden lo que aprecian con lo que es «correcto».

Una persona se puede sentir muy cómoda con alguien muy organizado, mientras que otra puede sentirse aburrida e incómoda en compañía del mismo individuo. A una persona le puede encantar interaccionar con alguien que cambia constantemente de idea y nunca puede terminar una frase, mientras que otra se puede sentir muy frustrada ante la misma situación. A una persona le puede gustar al-

guien que siempre evalúa las amistades destacando sus puntos fuertes y débiles, mientras que otra puede sentirse amenazada por el mismo individuo. En las relaciones, la compatibilidad suele significar encontrar a alguien que no sólo aprecia lo que somos en general, sino también los estilos que tenemos en particular.

Debemos ser conscientes de que lo que las personas o las organizaciones dicen apreciar y lo que realmente aprecian no siempre coincide. Uno de los ejemplos más claros fue la campaña de Mao Tse-tung para «hacer florecer cien flores diferentes», donde todo el mundo debía decir lo que pensaba. Algunas personas siguieron la propuesta de Mao al pie de la letra y un número bastante considerable de ellas acabaron en campos de concentración. La invitación de Mao fue una manera de reconocer a los disidentes que había entre sus huestes.

Por desgracia, no hace falta ir a China o al pasado para encontrar divergencias entre lo que realmente se aprecia y lo que se dice apreciar. Pocas organizaciones dirían que desalientan el pensamiento creativo, pero hay pocas que verdaderamente lo fomenten. No es infrecuente ver una organización que aprecia el trabajo en equipo y encontrar después que los miembros de los equipos se apuñalan regularmente por la espalda mientras buscan la mejor posición de salida.

Los centros de enseñanza son algunos de los peores infractores cuando se trata de equiparar lo que dicen con lo que hacen. Naturalmente, los administradores educativos dirán que cuando promocionan a algún enseñante a un puesto en la administración lo hacen con el fin de mejorar la enseñanza. ¿Es esto todo lo que les importa? Si visitamos alguna escuela, lo más frecuente será que todos o casi todos los enseñantes sean mujeres y que el director sea un hombre. Ahora tratemos de encontrar la situación inversa, donde todos los enseñantes sean hombres y la dirección recaiga en una mujer. ¡Nos hará falta mucha suerte! En cuanto a los estilos, los administradores de nivel superior

con frecuencia nos dirán que aprecian a los enseñantes que piensan por sí mismos, pero después promocionarán a la dirección o a otros puestos ejecutivos a personas cuyo principal mérito sea su predisposición a decir «sí» a todas las demandas de sus superiores.

En ocasiones, se emplean entrevistas para detectar quién tiene un alto grado de conformidad. Una mujer que trabajaba en un departamento estatal de educación fue entrevistada para ocupar el segundo puesto en importancia de ese departamento, justo por debajo del comisionado de educación. Se le preguntó si consideraba que este puesto consistía en actuar como un líder educativo o como un administrador. Como se trataba del segundo puesto en importancia, dijo «actuar como un líder educativo». Incorrecto. El puesto fue para otra persona que dio la respuesta correcta, es decir, dejar que «el número uno» se llevara toda el reconocimiento del liderazgo. Muchos vicepresidentes de los Estados Unidos se han limitado a ser aduladores al servicio de las políticas, en ocasiones desafortunadas, del presidente. No cabe ninguna duda sobre el estilo que se valora aquí.

En México, la presidencia de la república comporta un ritual que es aún más extraño. En la práctica, el presidente elige a su sucesor, casi siempre alguien caracterizado por decir «sí, señor» a todo y que ha hecho todo lo que se le ha dicho sin rechistar. Aunque hay unas elecciones populares, el mismo partido (el PRI, Partido Revolucionario Institucional) ha ganado constantemente las elecciones desde hace años, por razones que se pueden discutir. Cuanto más servil ha sido una persona, mejores son sus oportunidades de conseguir el «visto bueno» y ser elegido presidente. De esta manera, el presidente trata de garantizar el continuismo de su política. Pero, históricamente, los nuevos presidentes suelen volverse en contra de sus predecesores casi inmediatamente después de ser elegidos. Y estos ataques han sido muy agresivos. Por tanto, lo irónico es que la persona elegida para seguir los pasos de su predecesor ha hecho, por tradición, precisamente todo lo contrario.

14. *En general, los estilos no son ni buenos ni malos: es una cuestión de adecuación.* Cuando hablamos de aptitudes, podemos calificarlas de mejores o peores, pero a estas alturas ya debe estar claro que los estilos son mejores o peores únicamente dentro de un contexto determinado. Un estilo que puede encajar bien en un contexto puede encajar mal, o no encajar en absoluto, en otro.

No podemos juzgar la adecuación de un estilo simplemente por el nombre genérico de un trabajo. Por ejemplo, un enseñante puede trabajar en un campo que principalmente requiera creatividad, como en el caso de las ciencias, mientras que un enseñante en otro campo puede necesitar una postura básicamente crítica, como en la literatura. Naturalmente, la crítica puede ser creativa y el trabajo creativo se puede analizar críticamente, pero los estilos básicos requeridos en los dos casos puedan ser algo diferentes. De manera similar, el perfil de estilos requerido por un abogado criminalista probablemente será algo diferente del perfil requerido por un abogado de empresa que casi nunca pisa un juzgado. Vender a personas que vienen a comprar, como ocurre en una tienda de ropa, puede requerir estilos diferentes de los necesarios para vender por teléfono, donde el televendedor «persigue» a personas que, normalmente, ni siquiera se consideran clientes ellas mismas.

Incluso dentro de un trabajo concreto, la mayoría de las tareas requieren una combinación de estilos y muchos trabajos exigen por lo menos parte de casi cada estilo en un momento u otro. Aquí se puede observar la ventaja de la flexibilidad. Sin embargo, lo que más debemos reconocer es que los mismos estilos que encajan realmente bien en una tarea o situación, pueden no encajar bien en otras, mientras que unos niveles elevados de aptitud en general se suelen considerar convenientes, casi independientemente de la situación.

La cuestión de la adecuación tiene una importancia fundamental. Probablemente, el peor consejo que he dado en mi vida como enseñante fue a un estudiante que había

recibido dos ofertas de trabajo, una de una institución muy prestigiosa y otra de una institución de prestigio moderado. Le recomendé que aceptara el trabajo más prestigioso. ¿Por qué este consejo fue tan malo? Porque yo sabía, al igual que él, que el tipo de trabajo que le gustaba hacer y su estilo de pensar en los problemas, encajaba mucho mejor con la institución de prestigio moderado que con la de mayor prestigio. Por desgracia, siguió mi consejo.

Aceptó el trabajo en la institución prestigiosa y, como cualquiera podría predecir, simplemente no se adaptó bien. Las personas de aquella institución nunca llegaron a apreciar lo que les podía ofrecer. El resultado fue que acabó marginado y, al final, vio que tenía que marcharse. Si hubiera aceptado la oferta de la otra institución, no dudo en absoluto que se habría adaptado bien, habría trabajado mejor y, al final, hubiera sido mucho más feliz. La lección que los dos aprendimos, pero que yo ya debería haber sabido, es que lo más importante es encontrar un entorno que encaje bien con lo que podemos ofrecer en cuanto a estilos, en vez de un entorno que puede tener mucho prestigio, pero que es improbable que aprecie lo que hacemos.

15. *Confundimos la adecuación de los estilos con el nivel de aptitud.* Terminamos este capítulo, en cierto sentido, haciendo un círculo completo y volviendo al punto de partida. Las personas y las instituciones tienden a apreciar a otras personas e instituciones que son como ellas. El resultado es que tendemos a considerar que tiene más aptitudes quien más se parece a nosotros. En consecuencia, muchos niños y adultos nunca son apreciados por lo que son, sino por su manera de encajar en el modelo estilístico del evaluador.

Como director de una revista especializada en psicología, he descubierto con el paso de los años que los revisores de artículos se pueden clasificar, en general, en dos grupos: los que evalúan los artículos en función de la medida en que éstos coinciden con su propia manera de ver

el mundo, y los que evalúan los artículos por su calidad, independientemente de si la manera de ver el mundo por parte del autor coincide o no con la suya.

Cuando evaluamos a las personas, con frecuencia nos encontramos cayendo en estas mismas dos categorías. Están los que buscan y aprecian solamente a quienes son como ellos y están los que buscan la calidad, independientemente de que sea o no el mismo tipo de calidad que ellos pueden ofrecer. Utilizaremos mejor el talento de otras personas y contribuiremos más a su desarrollo si las apreciamos en función de sus propias virtudes estilísticas y no en función de como nos gustaría que fuesen.

Capítulo 6

EL DESARROLLO DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

¿De dónde proceden los diversos estilos de funcionamiento intelectual? Seguramente es posible que, al menos en parte, las preferencias en cuanto a estilos se hereden, pero dudo que sea una parte significativa. Más bien creo que los estilos son constructos parcialmente socializados, de manera parecida a la inteligencia.[1] Ya desde el principio nos damos cuenta de que ciertos estilos de interacción con otras personas y cosas del entorno son más gratificados que otros, y es probable que nos inclinemos hacia estos estilos y que, al mismo tiempo, poseamos unas predisposiciones que limiten la medida y el acierto de nuestra adaptación a estos estilos recompensados. Hasta cierto punto, la sociedad estructura las tareas siguiendo unas líneas que benefician un estilo u otro en una situación determinada. Se da un bucle continuo de realimentación entre el ejercicio de un estilo y lo bien que este estilo funciona en una tarea dada impuesta socialmente. Es importante añadir que algunos premios y castigos para diversos estilos de interacción probablemente son más internos que externos. No só-

1. Sternberg, R. J. y Suben, J., «The Socialization of Intelligence», en Perlmutter, M. (comp.), *Perspectives on Intellectual Development: Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. XIX, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986, págs. 201-235.

lo adoptamos estilos en la relación con personas y objetos externos, sino también en relación con nosotros mismos.

VARIABLES DEL DESARROLLO DE LOS ESTILOS

Consideremos algunas de las variables que probablemente influyen en el desarrollo de los estilos de pensamiento.

La cultura

La primera variable es la cultura. Algunas culturas tienden a recompensar unos estilos más que otros. Por ejemplo, el énfasis estadounidense en la innovación y en hacer «el mejor pelapatatas» puede conducir a una gratificación relativamente mayor para los estilos legislativo y liberal, por lo menos en las personas adultas. Los héroes nacionales estadounidenses de uno u otro tipo, como Edison como inventor, Einstein como científico, Jefferson como teórico político, Steve Jobs como empresario y Ernest Hemingway como escritor, con frecuencia tienden a ser héroes en virtud de sus aportaciones legislativas.

Otras sociedades, como Japón, que tradicionalmente han destacado más la conformidad y el seguimiento de las tradiciones, es más probable que conduzcan a estilos ejecutivos y conservadores. Una sociedad que enfatice la conformidad y la tradición en muy gran medida puede estancarse a causa de los estilos inculcados en sus miembros. Es interesante examinar la transición de la etiqueta *Made in Japan* desde su imagen en los años cincuenta, como señal de una imitación barata de un producto estadounidense, hasta la imagen de alta innovación tecnológica de la década de los noventa. Este cambio de imagen parece reflejar, por lo menos en parte, una transición acaecida en los estilos recompensados por la sociedad japonesa.

En algunas culturas, a los niños se les enseña desde una edad temprana que no deben poner en duda ciertos principios religiosos. O puede que se les enseñe a no poner en duda al gobierno. La mayoría de los padres no quieren ver a sus hijos en la cárcel. En Corea del Norte o en la China, por ejemplo, enfrentarse al gobierno puede acarrear la prisión o algo peor y, en consecuencia, los padres tienen un fuerte acicate para premiar los estilos conservadores y castigar los liberales. En otras sociedades, se insta a los niños a poner en duda gran parte de lo que se les enseña. Creo que estas diferencias son muy importantes. A veces se plantea la pregunta de por qué los miembros de algunos grupos religiosos y étnicos tienen muchas más probabilidades de ganar premios Nobel u otros premios similares que los miembros de otros colectivos. Es fácil atribuir estas diferencias a motivaciones políticas por parte de las comisiones que otorgan los premios o a que grupos distintos tienen diferentes oportunidades. Pero en el caso de las religiones, en ciertos países hay miembros de muchas religiones diferentes que han crecido en circunstancias socioeconómicas muy similares. Creo que los estilos tienen mucho que ver con esto: algunos grupos fomentan el tipo de pensamiento legislativo y liberal que tiende a producir trabajos creativos que, a su vez, pueden ser premiados por su importancia y novedad. Otros grupos desalientan este tipo de pensamiento y, en consecuencia, es menos probable que sus miembros obtengan estos premios.

Consideremos otra variable que difiere entre distintas culturas: el individualismo-colectivismo. Esta variable se ha utilizado profusamente como base para comprender las diferencias importantes entre los valores de distintas culturas.[2] Esta dimensión se refiere a la medida en que una cultura determinada fomenta y apoya las necesidades y los deseos del

2. Hofstede, G., *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA, Sage, 1980; Kluckholn, E. y Strodtbeck, E., *Variation in Value Orientations*. Evanston, IL, Row, Peterson, 1961; Triandis, H. C., *The Analysis of Subjective Culture*, Nueva York, Wiley, 1972.

individuo por encima de las necesidades y deseos de la colectividad. Los miembros de culturas individualistas tienden a considerarse a sí mismos, fundamentalmente, como entidades separadas y autónomas; los miembros de culturas colectivistas tienden a considerarse a sí mismos, fundamentalmente, como interconectados con los demás. En una cultura colectivista, la importancia del individuo depende, en gran medida, de los roles sociales que lo vinculan a una entidad colectiva más amplia.

Matsumoto ha descrito un cuestionario empleado por él y sus colegas para evaluar el grado de individualismo-colectivismo. Las personas muy colectivistas tienden a creer que lo más importante es cumplir con las peticiones directas de otras personas importantes, mantener el autocontrol en relación a estas personas y compartir con ellas el mérito y la culpa por los éxitos y los fracasos.[3] Las personas muy individualistas tienden a mostrar estas características en un grado mucho menor.

Hofstede estudió el individualismo-colectivismo en 39 países.[4] Los seis países más individualistas, ordenados de más a menos, fueron los Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña, Canadá, los Países Bajos y Nueva Zelanda. Las seis culturas más colectivistas fueron, ordenadas de más a menos, Venezuela, Colombia, Pakistán, Perú, Taiwan y Tailandia. Hofstede encontró unas tendencias muy marcadas. Los países más individualistas tienden a estar relacionados con el Reino Unido (pasado o presente) o se encuentran en el norte de Europa. Los países más colectivistas tienden a ser asiáticos o latinoamericanos.

Aunque los estilos interno y externo se pueden encontrar en los dos tipos de culturas, las naturalezas respectivas de estas culturas indican que el estilo interno será más apreciado en las culturas individualistas, y que el externo

3. Matsumoto, D., *Culture and Psychology*, Belmont, CA, Brooks/Cole, 1996.

4. Hofstede, G., *Culture's Consequences*, Beverly Hills, CA, Sage, 1980.

lo será más en las culturas colectivistas. ¿Por qué? Porque en las culturas individualistas el sistema de valores premia al individuo por derecho propio. El ejemplo característico de éxito es la persona que asciende hasta la cumbre luchando individualmente y que, al final, consigue trabajar para el sistema y que el sistema trabaje para él. En una cultura colectivista, el significado de la vida individual se deriva, en su mayor parte, de los grupos a los que pertenece la persona, y es difícil definir a un individuo sin hacer referencia a estos grupos externos.

El sexo

La segunda variable potencialmente relacionada con el desarrollo de los estilos es el sexo. Williams y Best estudiaron en treinta países los adjetivos asociados a los hombres y a las mujeres en las culturas respectivas, y encontraron una notable coherencia en los adjetivos empleados. Berry, Poortinga, Segall y Dasen han argumentado que las coherencias culturales en los estereotipos relativos al sexo son tan destacadas que estos estereotipos pueden ser uno de los pocos ejemplos verdaderos de universales culturales.[5]

Por ejemplo, los hombres se suelen describir como audaces, emprendedores, individualistas, inventivos y progresistas. Las mujeres se suelen describir como precavidas, dependientes, censoras, tímidas y sumisas. Estos estereotipos representan percepciones en vez de realidades: pueden o no tener una base factual. Pero cuando socializamos a nuestros jóvenes —cuando los educamos para que se adapten a nuestra imagen de cómo deben llegar a ser— lo hacemos en función de nuestras percepciones, no en función de la realidad. Por tanto, si creemos que el rol social de un

5. Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. y Dasen, P. R., *Cross-cultural Psychology: Research and Applications*, Nueva York, Cambridge University Press, 1992.

hombre es esto o aquello, es esta creencia lo que influye en nosotros y no el hecho de que el rol del hombre sea realmente el que creemos.

Creo que los adjetivos mencionados muestran los diferentes estilos que probablemente son recompensados en los hombres y en las mujeres. En particular, los hombres tienden más a ser premiados si su estilo es legislativo, liberal e interno, y las mujeres si su estilo es ejecutivo o judicial, externo y conservador. Por tanto, desde este punto de vista, los hombres y las mujeres se socializan de manera diferente, probablemente desde que nacen. Lo que se considera un comportamiento deseable o, por lo menos, aceptable será diferente para los hombres y para las mujeres.

Existen buenas pruebas informales de este hecho. En las juntas directivas, los hombres y las mujeres se encuentran ante expectativas diferentes. En algunas organizaciones, las mujeres extremadamente cualificadas pueden ser pasadas por alto en las promociones. En una organización, el hecho de que una mujer trabajara activamente para ser candidata a la presidencia de la junta directiva se consideraba discutible, pero este mismo comportamiento no se consideraba discutible cuando lo realizaba un hombre.

Las diferencias de estilo entre hombres y mujeres se pueden socializar según pautas tan asentadas en una cultura que las personas apenas son conscientes de su importancia, como ocurre con el tratamiento diferencial otorgado a los niños y a las niñas desde que nacen. Sabemos que hombres y mujeres rinden de manera diferente en varios tipos de pruebas. A. J. Toynbee comenta que, en Inglaterra, las niñas solían rendir mejor que los niños en los exámenes *11-plus*.[6] Pero en los institutos de secundaria había más plazas para niños que para niñas. En consecuencia, el problema se resolvió imponiendo un obstáculo a las niñas: tenían que obtener una puntuación más alta para lograr una plaza en secundaria. Sin duda, prácticas como ésta in-

6. Martin, Maryanne, comunicación personal, 1995.

dican un sistema diferencial de recompensas para los dos sexos.

Por supuesto, los hombres rinden más que las mujeres en algunas pruebas como, por ejemplo, las de visualización espacial.[7] También se observó que, en la universidad de Oxford, los hombres tienen el doble de probabilidades que las mujeres de obtener un *First* (la nota más alta). Pero eso es ahora. A principios de los años setenta, las mujeres tenían más probabilidades de obtener *Firsts* que los hombres. Un informe que se pregunta por la aparición de esta pauta de diferencias, indica que las respuestas de las mujeres a los exámenes escritos tienden a ser más precavidas y conservadoras, y que esta precaución va contra ellas cuando estos exámenes se califican. Dicho de otra manera, un estilo de pensamiento que en edades más tempranas probablemente había sido recompensado en las mujeres pero no en los hombres, ahora empieza a ser recompensado de manera diferente en hombres y mujeres, de manera que los ensayos de las mujeres reciben peor calificación por no correr los riesgos que antes siempre se esperaba que no corrieran.

Como hemos recopilado algunos datos normativos —aunque limitados— sobre los estilos, podemos poner a prueba algunas de estas ideas. ¿Cómo podemos comparar a los hombres y a las mujeres en función de sus estilos? Como nuestras muestras son pequeñas y no necesariamente representativas, debemos ser precavidos al extraer conclusiones. Además, en nuestros datos, los hombres y las mujeres tienden a emplear las escalas de clasificación de manera diferente: los hombres tienden a puntuarse en todo más alto que las mujeres. Sin embargo, al controlar estas diferencias en nuestra muestra de adultos, observamos que los hombres se caracterizaban a sí mismos como un

7. Stanley, J. C. y Benbow, C. P., «Youths who Reason Exceptionally Well Mathematically», en Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (comps.), *Conceptions of Giftedness*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986, págs. 361-387.

poco más legislativos, menos judiciales, más globales y más internos. Las puntuaciones medianas en la escala de liberalismo no diferían mucho entre hombres y mujeres. Sin embargo, en el extremo inferior (menos liberal), las puntuaciones de liberalismo de los hombres eran más altas que las de las mujeres: por ejemplo, los hombres necesitaban obtener 4,1 para estar en el percentil 10 del liberalismo, mientras que las mujeres sólo necesitaban 3,3. Esta diferencia no aparecía en el extremo superior. Por tanto, por lo menos había alguna tendencia en los datos que apoyaba nuestras predicciones, aunque, por supuesto, sólo se trata de datos brutos que están lejos de ser concluyentes.

Es importante darse cuenta de que estos resultados indican como son las cosas, no como podrían o deberían ser. Tradicionalmente, las pautas de estilos de cariz legislativo y liberal han sido más aceptables en los hombres que en las mujeres. Se suponía que los hombres establecían las reglas y que las mujeres las debían seguir. Pero esta tradición ya está cambiando en muchas culturas. Es sólo una manera de hacer las cosas, no la manera en que se deben hacer.

La edad

La tercera variable es la edad. Normalmente, entre los preescolares se fomenta el estilo legislativo y se les anima a desarrollar sus facultades creativas en el entorno relativamente poco estructurado y abierto de la escuela y de algunos hogares. Cuando los niños empiezan a ir a la escuela, el fomento del estilo legislativo llega rápidamente a su fin. Ahora se espera que los niños se socialicen según los valores básicamente conformistas de la escuela. Ahora es el enseñante quien decide lo que el estudiante debe hacer y, la mayoría de las veces, el alumno lo hace. La situación preferida en preescolar, donde el niño elige qué quiere hacer y cómo quiere hacerlo, se ha acabado. Los estudiantes que no siguen las directrices y normas de la escuela se conside-

ran infrasocializados y hasta inadaptados. En la edad adulta, algunos trabajos fomentan el estilo legislativo, aunque la formación para estos trabajos puede que no lo destaque. Por ejemplo, la historia o la física de segunda enseñanza son principalmente ejecutivas y los estudiantes contestan preguntas o resuelven problemas planteados por el enseñante. Sin embargo, se espera que los físicos y los historiadores sean más bien legislativos. Lo irónico es que pueden haberse olvidado de cómo conseguirlo. A veces decimos que los niños pierden su creatividad en la escuela. Lo que realmente pueden perder es el estilo de pensamiento que genera una actividad creativa.

Cambiamos nuestros sistemas de gratificación sin decírselo a nadie o incluso sin ser explícitamente conscientes de estos cambios nosotros mismos. Por ejemplo, una brillante idea legislativa sobre la manera de llevar una empresa podría comportar una gratificación para un ejecutivo de alto nivel, pero podría costarle el puesto de trabajo a un ejecutivo de nivel inferior. El mismo principio se aplica en cualquier ámbito.

En mi propio campo de la psicología, el sistema de premios y castigos cambia a medida que avanza la carrera. Durante el primer año, en un curso característico de introducción a la psicología, la evaluación se hará, principalmente, en forma de exámenes con respuestas breves, por lo menos en los Estados Unidos. Incluso es probable que los exámenes escritos estén orientados, en su mayor parte, a reproducir datos aprendidos. Por tanto, los estudiantes serán premiados, en gran medida, por tener un estilo ejecutivo, conservador y local. En cursos universitarios avanzados y hasta en cursos de posgrado, lo más probable es que los estudiantes tengan que escribir ensayos comparando y contrastando teorías o analizando planes de investigación o tratamiento. En estas circunstancias, el estilo judicial tiene más importancia que el estilo ejecutivo. Pero cuando el estudiante inicia una carrera profesional, por ejemplo, como psicólogo dedicado a la investigación, será premiado por las

ideas creativas que contribuyan al progreso en esa especialidad: en este caso, el estilo que se premia es el legislativo. Las personas que se han dedicado a un campo durante mucho tiempo tienen más libertad para expresarse que las que acaban de iniciarse en él. Los artículos y las propuestas de subvención de los investigadores veteranos no se tratan igual que los de los principiantes. De hecho, el investigador veterano tiene más libertad que el principiante para ser legislativo y liberal y para producir cambios en la especialidad. Irónicamente, los principiantes suelen ser más revolucionarios, en parte porque no han llegado a atrincherarse tanto en la especialidad y, en consecuencia, son más propensos a tener ideas para cambiarla.[8] Por tanto, en la psicología académica, como en el mundo de los negocios, los estilos que se recompensan en momentos distintos son diferentes, dando como resultado que personas diferentes parezcan ser más o menos competentes. En realidad, las diferencias no se encuentran en la competencia de las personas *per se,* sino en lo que se premia en distintos momentos de la carrera.

Un sistema de gratificaciones puede ser diferente a corto y a largo plazo y los dos sistemas pueden llegar a oponerse entre sí. Por ejemplo, un trabajo muy legislativo y liberal puede ser rechazado inicialmente por ir demasiado lejos. Sin embargo, a largo plazo es precisamente este trabajo el que puede cambiar el campo y recibir las mayores recompensas.[9]

Los estilos de los padres

Los estilos de los padres constituyen otra variable. Es probable que lo que los padres fomentan y recompensan se refleje en el estilo de los hijos. ¿Fomentan o desalientan los

8. Sternberg, R. J. y Lubart, T. I., *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, Nueva York, Free Press, 1995.
9. *Ibid.*

padres el estilo legislativo o judicial en los hijos? El padre o la madre pueden exhibir un estilo determinado que el niño probablemente emulará. Por ejemplo, es probable que un padre monárquico premie a un hijo que sea decidido y resuelto como él, mientras que a un padre anárquico probablemente le disgustará que su hijo empiece a mostrar un estilo monárquico y tratará de reprimirlo por encontrarlo inaceptable. Los padres que tienden a generalizar las cosas es más probable que fomenten un estilo global, mientras que los padres que no tienen esta tendencia es más probable que fomenten un estilo más local.

Ya he propuesto que una de las variables más importantes del desarrollo intelectual de un niño es la manera en que los padres se enfrentan a las preguntas que les plantean sus hijos.[10] En el transcurso de la infancia, los niños pueden plantear miles de preguntas. Los padres reaccionan a estas preguntas de muchas maneras y estas maneras de reaccionar pueden influir en los estilos de pensamiento que desarrollen sus hijos. Por ejemplo, los niños tienen más probabilidades de desarrollar un estilo legislativo si sus padres les animan a hacer preguntas y, cuando sea posible, a buscar las respuestas por sí mismos; los niños tienen más probabilidades de desarrollar un estilo judicial si sus padres los animan a evaluar, a comparar y contrastar, a analizar y a juzgar las cosas, tanto en relación con las preguntas planteadas como en relación con las respuestas obtenidas.

Esta misma lógica se aplica a otros estilos. Por ejemplo, un niño tiene más probabilidades de tener una inclinación global si ha visto a un padre (o a un enseñante) abordar cuestiones generales, o puede tener una inclinación local si ve que abordan cuestiones menores. Alentar a los niños a trabajar en grupo es más probable que fomente un estilo externo, mientras que alentar el trabajo individual es más probable que fomente un estilo interno.

10. Sternberg, R. J., «Answering Questions and Questioning Answers». *Phi Delta Kappan,* n.º 76, 2, 1994, págs. 136-138.

Naturalmente, los padres tienen influencia, pero esta influencia no es total. Por una parte, la personalidad de cada niño es diferente y, por ejemplo, uno puede estar más predispuesto a trabajar con otros, mientras que otro puede que no lo esté. Por otra parte, hay otros agentes socializadores que compiten con los padres y entre sí. Los padres pueden animar a sus hijos a plantear muchas preguntas en el hogar, pero los hijos pueden ir a escuelas que repriman esta pauta de conducta. Ningún agente socializador tiene el monopolio sobre los resultados finales.

La formación religiosa que los padres dan a sus hijos o, en casos más raros, la que los niños encuentran por sí mismos, también puede tener influencia en el desarrollo de los estilos. Algunas religiones, en su práctica cotidiana, fomentan más las preguntas y la confrontación que otras. Los premios Nobel no se distribuyen entre los diversos grupos religiosos de manera proporcional a su impacto en la población mundial. Esta diferencia refleja el énfasis en la actitud de poner en duda los usos y costumbres de cada uno de estos grupos.

La formación y la profesión

Por último, otra variable que influye en el desarrollo de los estilos es el tipo de formación recibida y, en última instancia, la profesión que se ejerce. Diferentes escuelas y, especialmente, diferentes ocupaciones premian estilos distintos. Es probable que un empresario sea premiado por tener un estilo diferente del de un trabajador de una cadena de montaje. Como las personas responden al sistema de gratificación de la vida que han elegido, hay varios aspectos de los estilos que tienen más probabilidades de ser fomentados o reprimidos.

En general, la mayor parte de los centros educativos del mundo suele recompensar más el estilo ejecutivo, conservador y local. Los niños se consideran «brillantes»

cuando hacen lo que se les dice y lo hacen bien. Las escuelas se ven a sí mismas como agentes socializadores, pero en el sentido de que los niños deben aprender cómo se ven y se hacen las cosas en su cultura; es relativamente raro que se fomente mucho la independencia intelectual, por lo menos hasta los niveles más avanzados de enseñanza como los cursos de posgrado o de posdoctorado. Incluso en éstos, el pensamiento legislativo no suele ser especialmente fomentado.

ESTILOS Y APTITUDES

Evidentemente, las variables acabadas de describir son más una muestra que un listado completo de las variables que probablemente influyen en los estilos. Además, es inevitable que cualquier discusión como ésta simplifique las complejidades del desarrollo, aunque sólo sea a causa de las complejas interacciones que se dan entre las variables. Por otra parte, los estilos interaccionan con las aptitudes. De vez en cuando, nos encontramos con personas que son legislativas pero no son creativas, con personas creativas que evitan el estilo legislativo y las jerarquías, etc. Pero, la mayoría de las veces, estas interacciones estarán más sincronizadas en las personas bien adaptadas. Según la teoría triárquica de la inteligencia humana, las personas que tienen una inteligencia contextual son las que aprovechan sus puntos fuertes y corrigen o compensan sus puntos débiles.[11] Una parte importante de este aprovechamiento y esta corrección parece residir en la armonía entre las aptitudes de la persona y sus estilos preferidos. Las personas que no pueden encontrar esta armonía, probablemente se sentirán frustradas por la disparidad entre lo que les gusta hacer y lo que son capaces de hacer.

11. Sternberg, R. J., *Intelligence Applied: Understanding and Increasing your Intellectual Skills*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

Si los estilos están socializados, aunque sólo sea en parte, entonces es casi seguro que se podrán modificar, por lo menos en cierta medida. Puede que estas modificaciones no sean fáciles. Sabemos poco sobre la manera de modificar el pensamiento y sabemos aún menos sobre la manera de modificar los estilos de pensamiento. Es de suponer que cuando conozcamos los mecanismos que pueden subyacer en estas tentativas de modificación, seguiremos un camino parecido al empleado por algunos educadores y psicólogos para enseñar a pensar.[12]

Debemos enseñar a los estudiantes a aprovechar sus puntos fuertes y a corregir sus puntos débiles. Casi siempre es posible corregir en parte una carencia, pero corregirla del todo puede ser imposible. Con frecuencia se pueden encontrar mecanismos de compensación que ayuden a reducir la brecha existente entre los puntos débiles y fuertes de la actuación de una persona. Por ejemplo, un ejecutivo de empresa al que no le guste el trabajo detallado puede contratar a otra persona que lo haga por él. Al final, podemos esperar que una teoría de los estilos de pensamiento no sólo sirva de base para diseñar pruebas sobre los estilos, sino que también sirva de base para una formación que maximice la flexibilidad de las personas cuando interaccionan con cosas, con otras personas y con ellas mismas.

Por ejemplo, esto me hace pensar en dos científicos que, según algunos, no rinden bien en la profesión que han elegido. La teoría de los estilos tiene algo que decir sobre la veracidad de esta afirmación. Una de estas personas es, claramente, de tipo judicial: disfruta escribiendo críticas, revisando y editando artículos, formando parte de tribunales de evaluación de becas, etc. Pero en la ciencia, las mayores recompensas no se derivan de actividades judiciales, sino de actividades legislativas: concebir ideas para teorías, experimentos, etc. De manera similar, el segundo

12. Sternberg, R. J., *Successful Intelligence*, Nueva York, Simon & Schuster, 1996.

científico parece disfrutar mucho recogiendo sus propios datos, analizándolos y escribiendo artículos, pero parece menos interesado en los experimentos que lleva a cabo. Su tendencia ejecutiva podría estar más recompensada en una especialidad donde se premie más la ejecución de ideas ajenas que la aportación de ideas propias. Pero en la ciencia, los procesos ejecutivos y judiciales se deben poner al servicio de los legislativos, como cuando se planifica la realización y el análisis de un experimento.

En general, unos estilos distintos pueden funcionar bien, de una manera diferente, en distintos momentos de una carrera profesional dada. Por ejemplo, los directivos de nivel inferior necesitan tener un estilo más ejecutivo, pero los ejecutivos de niveles superiores requieren un estilo más legislativo y judicial. El hecho de que las necesidades estilísticas puedan cambiar en función del nivel profesional plantea serias dudas sobre nuestra manera de seleccionar y filtrar a las personas en las diversas etapas de sus carreras.

Por ejemplo, en los centros de investigación y desarrollo es frecuente ver a ingenieros brillantes que, sin embargo, dentro de la organización no tienen a dónde ir desde el punto de vista de la ingeniería. Llegan a ser directivos, pero no suelen tener mucho éxito. Algunas de las nuevas empresas de biotecnología se encontraron con este problema al ver que sus científicos no siempre eran los mejores directivos, y que los directivos sin formación científica no siempre comprendían el pensamiento de los científicos. Esto no es sorprendente, ya que los directivos pueden tender a ser más ejecutivos y los científicos a ser más legislativos.

Algunas profesiones ofrecen salidas profesionales optativas diseñadas para acomodar a las personas cuyo estilo no encaja bien con su trabajo. Por ejemplo, los abogados que tienen una inclinación judicial pueden llegar a ser jueces cuando avancen en su carrera. Los científicos o ingenieros con una mentalidad ejecutiva pueden llegar a ser directivos en organizaciones de investigación y desarrollo o administradores de universidades. Con frecuencia, en el con-

texto universitario los administradores tienen problemas para volver a la investigación una vez finalizada su etapa ejecutiva; han descubierto que, en realidad, tienen una inclinación más ejecutiva que, por ejemplo, legislativa. Pero ser de una manera determinada en el momento inoportuno de la carrera puede ser fatal. Por ejemplo, a menos que el científico tenga alguna aptitud legislativa, puede que no se consolide en su puesto y que, en consecuencia, nunca acceda a un cargo directivo dentro de la universidad. O puede que un directivo sea demasiado judicial al principio de su carrera y acabe ofendiendo a tantos compañeros o superiores con sus juicios sobre ellos que nunca pueda acceder a cargos más elevados, donde estos juicios podrían ser más adecuados para la actividad profesional.

Aunque ya he destacado que las personas aportan unos estilos determinados a su trabajo, es importante darse cuenta de que los trabajos también pueden influir en los estilos e incluso pueden modificarlos. Un enseñante legislativo que trate de llegar a la administración, se puede encontrar tendiendo hacia un estilo ejecutivo por necesidad, y su propensión o incluso sus aptitudes ejecutivas pueden aumentar. Abandonar el estilo legislativo (o cualquier otro) durante varios años puede acarrear su desaparición. De la misma manera que el trabajo que se realiza influye en el nivel de diversas aptitudes mentales, igual puede ocurrir con los estilos de pensamiento. A veces, el cambio puede ser crucial. Por ejemplo, muchos legisladores estatales y federales han sido abogados. Por tanto, puede que no se sientan muy cómodos proponiendo nuevas ideas. La verdad es que cuando escuchamos discursos políticos de legisladores, la novedad de sus ideas no nos suele impresionar. Algunos de estos legisladores contratarán a personas que generen ideas para ellos y entonces, esencialmente, se convertirán en portavoces de estas personas y al mismo tiempo se llevarán la fama por las ideas. Otros legisladores pueden inclinarse hacia el estilo legislativo y proponer ideas propias. La noción de estilo nos hace considerar con seriedad qué cam-

bios de trabajo pueden funcionar mejor y cuáles es probable que no funcionen tan bien.

Las consideraciones que se aplican al trabajo también se aplican a la enseñanza. Deseo argumentar que muchas escuelas recompensan más a los niños ejecutivos: es decir, a los niños que trabajan dentro de los sistemas normativos existentes y buscan las recompensas que ofrece la escuela. Hasta cierto punto, las escuelas pueden convertir en personas ejecutivas a niños que podrían haber sido de otra manera. Pero el hecho de que las recompensas para el estilo ejecutivo continúen indefinidamente dependerá, en parte, de la trayectoria profesional, siendo ésta una razón de que las notas escolares no predigan muy bien el éxito profesional. Por ejemplo, nuestra capacidad para obtener notas altas en los cursos de matemáticas que implican resolver problemas ya planteados, probablemente no predecirá muy bien nuestro éxito como matemáticos, una profesión en la que muchas de las recompensas se obtienen, precisamente, por plantear problemas nuevos. Las personas judiciales pueden recibir más recompensas en segunda enseñanza y, especialmente, en la enseñanza superior, donde, por lo menos, se requiere alguna capacidad de apreciación como, por ejemplo, al resolver demostraciones dadas por el enseñante. Si las personas legislativas llegan a recibir alguna recompensa, puede que no sea hasta la formación de posgrado, donde se plantea la necesidad de aportar ideas propias en tesis e investigaciones. Pero algunos enseñantes —los que quieren que los estudiantes sean clones, o por lo menos discípulos, de ellos mismos— pueden no recompensar a las personas legislativas ni siquiera en los cursos de posgrado, prefiriendo a personas ejecutivas que lleven a cabo su trabajo de una manera efectiva, diligente y sin rechistar.

La adaptación entre estudiante y enseñante, al igual que entre enseñante y director, puede ser esencial para el éxito del sistema enseñante-estudiante o el sistema enseñante-director. Por ejemplo, puede que un estudiante le-

gislativo y un enseñante ejecutivo no se lleven nada bien. El estudiante legislativo puede no llevarse bien ni siquiera con un enseñante legislativo si es intolerante con el carácter legislativo de otras personas. Los educadores deben tener en cuenta su propio estilo para comprender cómo influye en su percepción de otras personas y en su interacción con ellas, y para eliminar sus propios prejuicios.

Es evidente que ciertos niños se benefician de unos estilos determinados. Un estudiante con talento y con un estilo ejecutivo se puede beneficiar más de la aceleración, donde el mismo material se presenta con un ritmo más rápido. Un estudiante con talento y con un estilo legislativo se puede beneficiar más del enriquecimiento, donde la oportunidad de llevar a cabo proyectos creativos es coherente con el estilo de trabajo preferido por él.

Es necesario que las escuelas tengan en cuenta no sólo el ajuste entre enseñantes y estudiantes (o entre enseñantes y directores) sino también el ajuste entre la manera de enseñar una materia y la manera de pensar de los estudiantes. Con frecuencia, un curso determinado se puede enseñar de una forma adecuada (o inadecuada) para cualquier estilo dado. Consideremos, por ejemplo, un curso de introducción o de bajo nivel para ciencias naturales o sociales. Este curso podría recalcar el aprendizaje y emplear hechos, principios y procedimientos ya existentes (mediante un estilo de enseñanza ejecutivo), o podría recalcar el diseño de un proyecto de investigación (mediante un estilo de enseñanza legislativo), o podría recalcar la redacción de artículos para evaluar teorías, experimentos, etc. (mediante un estilo de enseñanza judicial). ¡Poco me sorprende que recibiera un insuficiente en mi curso de introducción a la psicología, enseñado mediante el estilo ejecutivo! Y ahora, al volver la vista atrás, poco me sorprende que, como enseñante en mis propios cursos de psicología, tendiera a hacer que la nota final dependiera mucho del diseño de un proyecto de investigación. Mi estilo de enseñanza reflejaba mi propio estilo de pensar, como ocurre

con la mayoría de los enseñantes. El principio general de que el estilo de enseñanza refleja el estilo de pensamiento del enseñante no se limita a la psicología y ni siquiera a la ciencia. La redacción literaria, por ejemplo, se podría enseñar de una manera que destacara los escritos críticos (enseñanza judicial), los escritos creativos (enseñanza legislativa) o los escritos expositivos (enseñanza ejecutiva).

A veces, se da un cambio natural en la naturaleza de una materia en niveles sucesivos de progreso, igual que ocurre en el mundo laboral. En las matemáticas y en las ciencias básicas, por ejemplo, los niveles inferiores son claramente más ejecutivos, ya que requieren la solución de problemas preestablecidos. Los niveles superiores son claramente más legislativos, ya que exigen la formulación de ideas nuevas para demostraciones, teorías y experimentos. Lo que es interesante es que algunos de los estudiantes eliminados en etapas anteriores de la enseñanza podrían tener bastante éxito en etapas posteriores y que algunos de los que triunfan en los niveles anteriores pueden no ser idóneos para el trabajo de niveles posteriores.

Quizá el aspecto más importante a destacar es que tendemos a confundir el nivel con el estilo de pensamiento. Por ejemplo, la mayoría de las pruebas actuales de inteligencia y rendimiento premian muchísimo más el estilo ejecutivo: requieren la resolución de problemas preestablecidos. No podemos crear nuestros propios problemas ni juzgar la calidad de los problemas de la prueba (¡al menos, no durante el desarrollo de la misma!). Las personas con un estilo judicial rinden bastante bien en los ítems analíticos, pero las personas legislativas apenas se benefician de las pruebas existentes y realmente pueden ser perjudicadas por ellas. Claramente, el estilo influirá en la aptitud percibida, pero como se ha observado anteriormente, el estilo es independiente de la inteligencia en general, aunque no necesariamente dentro de un ámbito particular. El estilo debería contar tanto como la aptitud y la motivación en la orientación laboral, aunque probablemente no debería

contar en la orientación escolar que se basa en las aptitudes y no en los estilos.

¿Qué importancia tienen realmente los estilos en la enseñanza y cuáles son los resultados de la investigación de los estilos de pensamiento? Estas preguntas se abordarán en la Tercera parte.

Tercera parte

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA, Y EN LA TEORÍA Y LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 7

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN EL AULA
¿Qué hemos aprendido?

Hemos estudiado los estilos de pensamiento en las aulas para confirmar nuestra opinión de que marcan unas diferencias prácticas importantes en el rendimiento escolar. ¿Cómo se establecen estas diferencias?

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EN LA EVALUACIÓN

Para quienes enseñan y evalúan a los estudiantes en cualquier nivel —niños, adolescentes o adultos— la teoría del autogobierno mental implica maneras de hacer que la enseñanza sea más eficaz. El principio básico es que para que los estudiantes se beneficien al máximo de la enseñanza y la evaluación, al menos parte de éstas deben armonizar con sus estilos de pensamiento. No propongo una coincidencia perfecta en todo instante: los estudiantes necesitan aprender, como aprendemos todos, que el mundo no siempre nos ofrece una correspondencia perfecta con nuestras maneras preferidas de hacer las cosas. La flexibilidad es tan importante para los estudiantes como para los enseñantes. Pero si queremos que los estudiantes demuestren lo que verdaderamente pueden ha-

cer, es esencial hacer coincidir la enseñanza y la evaluación con sus estilos.

En la tabla 7.1 se muestran diversos métodos de enseñanza y los estilos de pensamiento que son más compatibles con ellos. El aspecto más importante de esta tabla es que diferentes métodos de instrucción funcionan mejor con distintos estilos de pensamiento. Si un enseñante desea acercarse a un estudiante e interaccionar realmente con él, necesita la flexibilidad de enseñar para diferentes estilos de pensamiento, es decir, debe variar su estilo de enseñanza en consonancia con los diferentes estilos de pensamiento de sus alumnos.

La forma más común de enseñanza en los centros educativos es, con diferencia, la lección. Para la mayoría de los estudiantes, los años que pasan en la universidad están llenos de lecciones. Lo mismo ocurre en segunda enseñanza. La primera enseñanza es más variable, pero casi siempre

Tabla 7.1. *Estilos de pensamiento y métodos de enseñanza*

Método de enseñanza	Estilo(s) más compatible(s) con el método de enseñanza
Lección	Ejecutivo, jerárquico
Interrogatorio basado en el pensamiento	Judicial, legislativo
Aprendizaje cooperativo (en grupo)	Externo
Resolución de problemas dados	Ejecutivo
Proyectos	Legislativo
Grupo pequeño: los estudiantes responden a preguntas objetivas	Externo, ejecutivo
Grupo pequeño: los estudiantes discuten ideas	Externo, judicial
Lectura	Interno, jerárquico

incluye grandes dosis de enseñanza didáctica. La enseñanza basada en lecciones tiende a ser más compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo. Es compatible con el estilo ejecutivo porque el enseñante presenta material y el estudiante lo recibe pasivamente tal como se le presenta, casi siempre sin pensar en otras formas de organizarlo y sin desafiar la elección de los contenidos o su organización. El estilo basado en lecciones es compatible con el estilo jerárquico porque los estudiantes normalmente no pueden y no quieren aceptar todo lo que les dice el enseñante, y tienen que decidir cuáles son las cosas más y menos importantes que se han mencionado. En la medida en que el enseñante abrume al estudiante con detalles, la enseñanza basada en lecciones también puede beneficiar al estilo local en perjuicio del global.

Cuando —caso menos frecuente— los enseñantes plantean a los estudiantes preguntas que exigen razonar, es más probable que los estilos recompensados sean el judicial o el legislativo, dependiendo de los tipos de preguntas planteadas. Si las preguntas requieren análisis y reflexión (por ejemplo, ¿Por qué los Estados Unidos decidieron enviar tropas a Bosnia?), es más probable que atraigan a los estudiantes judiciales, mientras que si las preguntas requieren una producción creativa (por ejemplo, Si usted fuera Clinton, ¿habría enviado tropas a Bosnia?), es más probable que atraigan a los estudiantes legislativos. En nuestro propio estudio realizado en las aulas, las preguntas que exigen razonamiento son bastante menos comunes que las lecciones.

El aprendizaje en cooperación se refiere al aprendizaje en grupo. En mis tiempos de estudiante, se conocía simplemente como «trabajo en grupo». La idea es que los estudiantes aprenden más trabajando en grupo que individualmente. Para muchos, el aprendizaje en cooperación

1. Spear, L. C. y Sternberg, R. J., «Teaching Styles: Staff Development for Teaching Thinking». *Journal of Staff Development*, n.º 8, 3, 1987, págs. 35-39.

ha llegado a ser una especie de panacea y Slavin argumenta que es mejor que el aprendizaje individual para todos los estudiantes.[2] ¿Realmente lo es?

Desde el punto de vista de la teoría de los estilos de pensamiento, es probable que pocos métodos de enseñanza sean mejores para todo el mundo. Pueden ser mejores en general, pero las generalizaciones ocultan las diferencias individuales. Es probable que el aprendizaje en cooperación atraiga mucho más, por ejemplo, a los estudiantes externos que a los internos, porque los externos disfrutan trabajando en grupo y lo buscan activamente, mientras que los internos tienden a evitar los grupos y prefieren trabajar individualmente. De hecho, las personas internas pueden encontrar el aprendizaje en cooperación bastante desagradable, mientras que las personas externas lo pueden encontrar perfecto.

Como se ha dicho antes, es importante recordar que no sólo queremos enseñar a los estudiantes de una manera que sea cómoda para ellos. Las personas internas necesitan aprender a trabajar en grupo con eficacia, pero los estudiantes externos también necesitan aprender a trabajar solos eficazmente. Por tanto, los dos grupos de estudiantes necesitan aprender a trabajar de las dos maneras. Desde el punto de vista de la coincidencia de estilos, por un lado, y de la necesidad de variar los métodos de enseñanza, por otro, parece erróneo argumentar que el aprendizaje en cooperación siempre es mejor que el individual. De hecho, es probable que el aprendizaje en cooperación no sea ideal para algunos niños dotados, que acabarán dedicándose a enseñar a otros estudiantes menos capaces en vez de aprender ellos mismos.

Los proyectos animan a los estudiantes a diversificar actividades por su cuenta, es decir, a formular sus propios experimentos científicos, a escribir su propia historia, a crear

2. Johnson, D. W. y Johnson, R., «Classroom conflict: Controversy over Debate in Learning Groups». *American Educational Research Journal*, n.º 22, 1985, págs. 237- 256; Slavin, R. E., *Cooperative lLearning*, Boston, Allyn & Bacon, 1994.

su propia carpeta de arte o a realizar un documental para la clase de historia. Los proyectos tienden a ser especialmente apreciados por los estudiantes legislativos porque les invitan a estructurar las tareas a realizar. Dejan mucho espacio a la expresión legislativa y creativa. Cuando tienen varias partes diferentes o se deben intercalar entre varias otras tareas, tienden a beneficiar a las personas con un estilo jerárquico, que pueden asignarle una prioridad. Sin embargo, un proyecto como una tesis doctoral o de posgrado, puede encajar mejor con personas de estilo monárquico, que pueden aparcar casi todo lo demás durante un tiempo para conseguir realizar la tesis. Las personas que no son, por lo menos, algo monárquicas cuando trabajan en una tesis, suelen tener dificultades para encontrar tiempo que dedicarle.

En las exposiciones orales en grupos pequeños, los estudiantes responden a preguntas de tipo factual planteadas por el enseñante (por ejemplo, ¿En qué año se firmó la Carta Magna?). Los estudiantes que mejor pueden funcionar de una manera ejecutiva —básicamente, dando al enseñante las respuestas que éste quiere— tienden a destacar en los grupos de exposición oral pequeños y hasta en los grandes. Los enseñantes no suelen darse cuenta de que estas exposiciones orales también benefician a los estudiantes externos en perjuicio de los internos, porque requieren contestar dentro del contexto del grupo. Un estudiante tímido puede tener miedo de hablar o de afirmarse ante el grupo. En consecuencia, puede que no se atreva a hablar. En ocasiones, los enseñantes cometen el error de creer que los estudiantes internos no conocen las respuestas, aunque, en realidad, simplemente tienen miedo de hablar en el contexto del grupo.

En las discusiones en grupos pequeños, los estudiantes suelen hablar de alguna cuestión importante para su educación. Por ejemplo, pueden discutir las similitudes y las diferencias existentes entre dos libros, o por qué un autor puede haber escrito un libro para empezar. Estas discusiones favorecen a los estudiantes externos, que están dispuestos a hablar delante del grupo, y a los estudiantes ju-

diciales, a los que les gusta analizar cualquier cosa que se esté discutiendo.

Ni siquiera la lectura es una actividad «libre de estilos». La lectura silenciosa también tiende a ser más compatible con unos estilos que con otros. En particular, favorece a los estudiantes internos cuando los estudiantes leen por su cuenta. Favorece a los estudiantes jerárquicos porque en el material suele haber más cosas que absorber que lo que un estudiante posiblemente puede recordar, por lo que el estudiante necesita seleccionar qué material vale la pena aprender y qué material no. Y beneficiará a los estudiantes ejecutivos o judiciales, dependiendo de si el objetivo principal de la lectura es recordar hechos o analizar ideas. Si se espera que los estudiantes hagan las dos cosas, entonces se beneficiarán parcialmente los estudiantes de cada estilo.

Por último, la memorización es una actividad principalmente ejecutiva, local y conservadora. Es ejecutiva en el sentido de que se toma exactamente el material que se da y, normalmente, con la estructura en que se da, y se intenta aprender tal como se presenta. Es local en el sentido de que implica memorizar el conjunto exacto de detalles que se presenta, sea lo que sea este conjunto. Y es conservadora porque el conocimiento se asimila en función de la estructura donde se da, como se ha hecho en las escuelas tradicionales durante miles de años.

La consecuencia de este análisis es que los enseñantes necesitan utilizar una variedad de métodos en su enseñanza. Cuando se basan exclusivamente —o hasta principalmente— en un solo método, benefician a determinados estudiantes en perjuicio de otros. Un centro de enseñanza típico que se base totalmente o en parte en lecciones, beneficiará a los estudiantes ejecutivos, mientras que centros como Oxford o Cambridge, que utilizan discusiones en grupos pequeños o individuales con un tutor, es mucho más probable que beneficien a los estudiantes judiciales. En ocasiones, los estudiantes encuentran que rinden mejor en los cursos de introducción que en los avanzados, o vice-

versa. Desde el punto de vista que nos ocupa, esto no sólo ocurre porque el material sea más difícil o más fácil, sino porque los cursos introductorios tienden a impartirse más a base de lecciones y los avanzados tienden a basarse más en seminarios. La diferencia en el modo de enseñar beneficia a estilos diferentes. Lo ideal sería que los enseñantes siempre trataran de beneficiar a todos los estilos por igual y esto implica que deberían alternar sus métodos de enseñanza.

En la tabla 7.2 se muestran diversos métodos de evaluación y los estilos con los que son más compatibles. Obsérvese que diferentes métodos de evaluación tienden a beneficiar a distintos estilos de pensamiento.

En los Estados Unidos, las pruebas de rendimiento y de aptitudes utilizan mucho el formato de opción múltiple. Estas pruebas están muy orientadas hacia los estilos de pensamiento ejecutivo y local. Los ítems de la prueba ofrecen la estructura y la persona que recibe la prueba debe trabajar dentro de esta estructura o corre el riesgo de responder mal. Muchos de los ítems de opción mútiple —aunque no todos— tienden a requerir un nivel de detalle muy específico. El formato de respuesta breve (por ejemplo, ¿Quién fue el tercer presidente de los Estados Unidos?) también tiende a emplearse mucho, aunque más en pruebas creadas por los propios enseñantes para los estudiantes que están a su cargo.

El formato de opción múltiple se suele criticar por varias razones, como, por ejemplo, que no permite a las personas expresar sus propios pensamientos o ver las cosas de una manera que vaya más allá de la información dada. En un nivel, estas críticas son correctas. En otro, *cualquier* forma de evaluación tiene ventajas y desventajas. Por ejemplo, los ítems de opción múltiple tienen la ventaja de ser relativamente rápidos de responder, de ser fiables durante un largo período de tiempo y de poderse puntuar objetivamente. El problema no está en la opción múltiple, sino en el empleo en ocasiones exclusivo de este método o de cualquier otro tipo único de ítem.

Tabla 7.2. *Estilos de pensamiento y métodos de evaluación*

Método de evaluación	Principales aptitudes explotadas	Estilo(s) más compatible(s)
Respuestas breves y tests de opción múltiple	Memoria	Ejecutivo, local
	Análisis	Judicial, local
	Distribución del tiempo	Jerárquico
	Trabajar solo	Interno
Pruebas escritas	Memoria	Ejecutivo, local
	Macroanálisis	Judicial, global
	Microanálisis	Judicial, local
	Creatividad	Legislativo
	Organización	Jerárquico
	Distribución del tiempo	Jerárquico
	Aceptación del punto de vista del enseñante	Conservador
	Trabajar solo	Interno
Proyectos y carteras	Análisis	Judicial
	Creatividad	Legislativo
	Trabajar en equipo	Externo
	Trabajar solo	Interno
	Organización	Jerárquico
	Fuerte compromiso	Monárquico
Entrevista	Capacidad de comunicación	Externo

Los ítems de opción múltiple que exigen análisis, como en el caso de los ítems de matemáticas, los de analogía verbal o los que miden la comprensión de la lectura, tienden a beneficiar más a las personas que tienen un estilo judicial y local. Cuando los enseñantes (o las empresas que pasan tests) administran a los estudiantes más ítems de este tipo que los que razonablemente pueden contestar en el tiempo

previsto para terminarlos todos, también benefician al estilo jerárquico. Las personas que pueden distribuir bien su tiempo para completar el máximo número de ítems en el período de tiempo estipulado, tienen una clara ventaja. Y, por último, tanto los ítems de opción múltiple como los de respuesta breve tienden a beneficiar a las personas internas que prefieren trabajar por su cuenta, que es lo que suelen hacer en estas pruebas. De hecho, trabajar con otras personas casi siempre se considera que es hacer trampa.

Las pruebas escritas no benefician, *per se*, a unos estilos determinados. En cambio, la manera de evaluar estas pruebas sí que puede beneficiar a unos estilos más que a otros. Esto implica que para los estudiantes es importante saber cómo se hará la evaluación. En mi propio caso, el primer examen escrito que tuve como estudiante universitario requería que respondiera a breves preguntas en forma de ensayo. El enseñante no dijo cómo se evaluarían estos exámenes y yo pensé, equivocadamente, que una prueba escrita en la universidad significaba que el enseñante quería que pensáramos de una manera creativa. En realidad, la prueba se calificó mediante una escala que iba de 0 a 10, con un punto por cada dato mencionado que el enseñante quería que mencionáramos. ¡Adiós a la creatividad! No es el formato de ensayo sino el método de evaluación lo que determina quién va a «triunfar».

Los exámenes escritos que se evalúan en función de la memoria, como ocurría en mi curso de introducción a la psicología, suelen premiar a las personas con un pensamiento ejecutivo y local. En cambio, si se evalúan en función del análisis de ideas generales, tienden a premiar a las personas que tienen un pensamiento judicial y global. Si se evalúan en función del análisis detallado, premian a las personas que tienen un pensamiento judicial y local. Si se evalúan en función de la creatividad, tienden a premiar a las personas que tienen un pensamiento legislativo. Si tienen en cuenta la organización del escrito, tienden mucho a premiar a las personas que tienen un pensamiento jerárquico, porque se trata de los estudiantes que tienen más probabilidades de emplear el tipo de organización estructurada y

jerárquica que se suelen considerar una «buena redacción». Si a los estudiantes no se les da el tiempo suficiente para terminar de escribir, de nuevo son recompensadas las personas jerárquicas porque son más capaces de administrar su tiempo. Si lo que busca el evaluador es la aceptación de su propio punto de vista, los ensayos tenderán a recompensar a las personas que tienen un pensamiento conservador. Y, por último, si, como suele ser el caso, los estudiantes trabajan por su cuenta, las personas que tengan un pensamiento interno tenderán a ser las más beneficiadas.

Los proyectos y las carpetas (colecciones de los mejores trabajos de los estudiantes) tienden a premiar estilos que son muy diferentes de los típicamente recompensados por las pruebas de respuesta breve y de opción múltiple. Es por esta razón que tiene mucho sentido emplear los dos formatos para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Un énfasis en el análisis tenderá a premiar el estilo judicial y un énfasis en la creatividad, el estilo legislativo. Si los estudiantes trabajan juntos en un proyecto, esta manera de trabajar tenderá a premiar el estilo externo, mientras que si los estudiantes trabajan por su cuenta, en general serán recompensados los estudiantes internos. Como se ha dicho anteriormente, el énfasis en la organización tiende a beneficiar a los estudiantes jerárquicos y si hace falta una gran inversión de tiempo los beneficiados podrán ser los estudiantes monárquicos.

Por último, incluso las entrevistas tienden a premiar a unos estilos más que a otros. En ocasiones creemos falsamente que una entrevista es, en cierto sentido, una forma privilegiada de evaluación que nos puede decir la verdad, mientras que otras medidas no pueden. Por tanto, al filtrar las solicitudes de admisión en un centro educativo, primero se pueden leer las solicitudes escritas y después se pueden utilizar las entrevistas como base para adoptar las decisiones finales. En la contratación de personas para un puesto de trabajo también se suelen escudriñar primero las solicitudes escritas para seleccionar a las personas dignas de ser entrevistadas. Después son contratadas las personas que salgan mejor libradas de la entrevista.

El problema es que las entrevistas no son una forma privilegiada de evaluación y, desde luego, su validez es muy discutible. No son diferentes de otras formas de evaluación porque premian algunos estilos y penalizan otros. Por una parte, los entrevistadores tienden, en general, a apreciar a las personas que más se parecen a ellos, como hemos visto en el análisis de la correspondencia de estilos entre enseñante y estudiante. Pero, por otra parte, las entrevistas casi siempre benefician a las personas que tienen un estilo de pensamiento externo por encima de las que lo tienen interno. Las personas que tienen un estilo interno pueden ser tímidas y tardar en «calentar», con el resultado de que, mientras calientan, la entrevista va llegando a su fin. A menos que sean contratadas, por ejemplo, para un puesto en ventas o para alguna otra posición que requiera una respuesta inmediata ante los clientes u otras personas, el hecho de que estén orientadas internamente probablemente no será perjudicial para su trabajo, a pesar de ser perjudicial para las entrevistas. Si la entrevista es relativamente breve, como ocurre con casi todas, las personas que tienen un pensamiento jerárquico tendrán ventaja porque procurarán mencionar las cosas más importantes sobre ellas mismas en primer lugar. Y, por supuesto, si el entrevistador busca a alguien que coincida con un patrón determinado, es muy probable que sean las personas conservadoras las beneficiadas. Por tanto, la cuestión es que las entrevistas son tan limitadas como cualquier otro método de evaluación y se deberían interpretar en consecuencia.

Finalmente, en la tabla 7.3 se muestran cómo diferentes indicaciones en contextos de enseñanza y de evaluación pueden conducir a distintos niveles de compatibilidad para estilos diferentes. Indicaciones como «¿Quién dijo...?» y «¿Quién hizo...?» benefician a los estudiantes ejecutivos; indicaciones como «Comparar y contrastar...» y «Analizar...» benefician a los estudiantes judiciales; e indicaciones como «Crear...» e «Inventar...» benefician a los estudiantes legislativos. Los enseñantes o padres que principalmente utilicen indicaciones pertenecientes a una sola

Tabla 7.3. *Estilos de pensamiento e indicaciones en contextos de enseñanza y de evaluación*

Estilo destacado		
Ejecutivo	Judicial	Legislativo
Tipo de indicación		
¿Quién dijo...?	Comparar y contrastar...	Crear...
Resumir...	Analizar...	Inventar...
¿Quién hizo...?	Evaluar...	Si usted...
¿Cuándo?	En su opinión...	Imagine...
¿Qué?	¿Por qué?	Diseñe...
¿Cómo?	¿Qué causó?	¿Cómo haría?
Repita...	¿Qué se supone?	Suponga...
Describa...	Critique...	Lo ideal sería...

columna, tenderán a valorar mucho más un estilo que los otros. Lo ideal sería utilizar las tres columnas para que los estudiantes con estilos diferentes sean valorados de una manera más equitativa. Modificando las indicaciones que emplean, los enseñantes y los padres podrán beneficiar por igual a todos los niños que estén a su cargo.

MEDICIÓN DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EN OTROS CONTEXTOS

Hemos utilizado varias operaciones convergentes para medir los estilos de pensamiento en la enseñanza y en otros contextos; como algunas de ellas ya se han descrito anteriormente, aquí sólo las mencionaré de pasada.[3]

3. Sternberg, R. J., «Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface between Intelligence and Personality», en Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (comps.), *Intelligence and Personality*, Nueva York, Cambridge University Press, 1994, págs. 169-187; Sternberg, R. J. y Wagner, R. K., *MSG Thinking Styles Inventory*, manuscrito inédito, 1991.

Una de estas medidas, descrita anteriormente en este libro, es el conjunto de *Cuestionarios de estilos de pensamiento.* A las personas se les presentan afirmaciones como: «Si trabajo en un proyecto, me gusta planificar lo que voy a hacer y cómo lo voy a hacer» (que mide el estilo legislativo), y se les pide que puntúen lo bien que los describe esta afirmación empleando una escala de 1 a 7.

Otra medida es el *Conjunto de tareas de estilos de pensamiento para estudiantes,* que mide los estilos mediante la ejecución y no en forma de cuestionario. En un ítem, al estudiante se le da la siguiente oración inacabada, «Cuando estudio literatura, prefiero...», y entonces el estudiante debe elegir entre las siguientes opciones: «crear mi propia historia con mis propios personajes y mi propia trama» (legislativo); «seguir los consejos y las interpretaciones del enseñante sobre la postura del autor y emplear el método usado por el enseñante para analizar la literatura» (ejecutivo); «evaluar el estilo del autor, criticar sus ideas y evaluar las acciones de los personajes» (judicial); o «hacer otra cosa (por favor, indíquelo)» (puntuada en función de la respuesta dada).

En otro ítem de esta evaluación, se presenta a las personas un escenario en el que se les pide que imaginen que son: «El alcalde de una pequeña ciudad del noreste. El presupuesto de la ciudad para este año es de un millón de dólares. A continuación se presenta una lista de los problemas que tiene actualmente la ciudad. La tarea consiste en decidir cómo gastar el millón de dólares para realizar mejoras...». Los estudiantes tienen opciones como «tráfico de drogas», «calles y carreteras», «vertederos de basuras» y «refugios para indigentes». La puntuación se basa en la distribución de los fondos. Las personas que destinan todos los fondos a un proyecto se clasifican como tendentes hacia un estilo monárquico. Las que establecen prioridades en la distribución de fondos se clasifican como jerárquicas. Las que distribuyen el dinero por igual entre todos los proyectos se clasifica como oligárquicas. Y las que no muestran ningún sistema se clasifican como anárquicas.

Otra medida es el *Cuestionario de estilos de pensamiento para enseñantes,* que evalúa los estilos empleados por los enseñantes cuando imparten sus clases. Estos estilos pueden coincidir o no con los preferidos por los propios enseñantes. Por ejemplo, un enseñante legislativo puede exigir que los estudiantes acepten sus ideas y, en consecuencia, tener un estilo de enseñanza ejecutivo. Algunos ítems típicos de esta escala son: «Deseo que mis alumnos desarrollen sus propias maneras de resolver problemas» (legislativo) y «Estoy de acuerdo con las personas que exigen más disciplina y mano dura, y un regreso "a los métodos de siempre"» (conservador).

La cuarta medida se denomina *Estilos de pensamiento de los estudiantes evaluados por los enseñantes.* En este caso, un enseñante (u otra persona) evalúa el estilo de cada estudiante. Las expresiones que se clasifican son del tipo: «Prefiere resolver problemas a su manera» (legislativo) y «Le gusta evaluar sus propias opiniones y las de otros» (judicial).

Al emplear varios tipos de evaluaciones, podemos anular las desviaciones y los errores de medición inevitablemente asociados a un solo tipo de medida y, en consecuencia, podemos converger en una evaluación más sólida del perfil de estilos de pensamiento de una persona.

Estas diversas medidas han demostrado tener unas buenas propiedades psicométricas. En otras palabras, satisfacen los criterios para ser unas «buenas pruebas».

Un criterio para una buena prueba es que tenga una *coherencia interna* elevada. Esta propiedad se refiere a que todos los ítems de una escala determinada midan realmente el mismo constructo psicológico (estilo). La coherencia interna se evalúa con una escala que va de 0 (baja) a 1 (alta). Las pruebas normalizadas publicadas suelen tener una coherencia interna de 0,8 o más en general, aunque algunas escalas dentro de estas pruebas pueden tener una fiabilidad más baja, como 0,7 o hasta 0,6. En nuestro trabajo, se encontró que las trece escalas del *Cuestionario de estilos de pensamiento* tienen una coherencia interna que va de 0,57 a 0,88 con una mediana de 0,82. Sólo una prueba estaba en-

tre 0,5 y 0,6, dos estaban entre 0,6 y 0,7, y una estaba entre 0,7 y 0,8; el resto superaba el 0,8.

Normalmente, hemos obtenido ciertas correlaciones significativas entre estilos, independientemente del método de medición. Las escalas global y local siempre se han correlacionado negativamente, al igual que las escalas legislativa y conservadora y las escalas liberal y conservadora. En cambio, las escalas liberal y legislativa se han correlacionado positivamente, al igual que las escalas conservadora y ejecutiva.

Estas pautas de datos tienen sentido desde el punto de vista de la teoría. Es de esperar que a las personas que prefieren formas novedosas de hacer las cosas (estilo liberal) les guste proponer sus propias ideas nuevas en vez de limitarse a aceptar ideas ajenas. También es de esperar que a las personas que prefieren formas aceptadas y convencionales de hacer las cosas (estilo conservador) les guste seguir directrices del pasado, en el caso de las conservadoras, en vez de proponer ideas propias.

También hemos utilizado una técnica llamada análisis factorial para ver si la estructura de los datos que hemos obtenido concuerda con la estructura que se puede esperar de la teoría. Aquí, la cuestión es ver si la estructura mental que subyace en las interrelaciones entre las escalas es coherente con la estructura que cabría esperar desde el punto de vista de la teoría. En otras palabras, ¿confirma el análisis estadístico los estilos especificados por la teoría? Varios análisis factoriales han revelado estructuras factoriales similares. En uno de estos análisis obtuvimos cinco factores (estructuras mentales subyacentes) que ofrecían una explicación muy buena, aunque imperfecta, de los datos.

El factor I, «adhesión a la estructura», contrasta las escalas liberal y legislativa con las escalas conservadora y ejecutiva. En otras palabras, las personas liberales tienden, en general, a ser legislativas, mientras que las personas conservadoras tienden a ser ejecutivas. Las que son liberales o legislativas no tienden a ser conservadoras o ejecutivas, y viceversa. Este factor tiene sentido desde el punto de vista de la teoría del autogobierno mental

El factor II, «compromiso», comprendía dos escalas, la oligárquica (invertida) y la judicial. Este factor fue inesperado e indica que las personas que establecen prioridades tienden a ser judiciales en su manera de pensar.

El factor III, «alcance», contrastaba las escalas externa e interna. Este factor, como el primero, estaba predicho por la teoría y era muy razonable desde el punto de vista de la misma. Básicamente afirma que, en general, las personas internas y externas se encuentran en los extremos opuestos de un continuo y que este continuo, en gran medida, no está relacionado con otros estilos.

El factor IV, «nivel», contrastaba las escalas local y global. Este factor, como el primero y el tercero, estaba predicho por la teoría, indicando que las personas locales y globales están en los extremos opuestos de un continuo y que este continuo, en gran medida, no está relacionado con otros estilos.

El factor V, «distribución de tiempo», sólo comprendía la escala jerárquica. Indica que las personas difieren en el grado en que son jerárquicas y que este grado no está relacionado con los otros estilos.

Considerando los cinco factores del modelo, podríamos decir claramente que tres de los factores obtenidos estaban predichos por el modelo y eran coherentes con él (I, III, IV), uno no estaba predicho pero era coherente con el modelo (V) y el otro (II) ni estaba predicho por el modelo ni era manifiestamente coherente con él (aunque tampoco era necesariamente incoherente). Así, el análisis estadístico en general apoyó la teoría, aunque el segundo factor permanece inexplicado.

Como se ha dicho anteriormente en el libro, hay varias teorías diferentes sobre los estilos, algunas de las cuales parecen cubrir, a grandes rasgos, una gama similar de modos de pensar. Los estilos difieren principalmente en los modelos subyacentes en ellos y en cómo se trazan los límites entre los estilos. ¿Cómo se relacionan las puntuaciones en cuestionarios que miden los diversos estilos?

Hemos encontrado que las puntuaciones en las escalas de autogobierno mental están correlacionadas con las puntuaciones en algunas de las otras medidas de estilos disponibles.

LOS ESTILOS EN EL AULA

Elena Grigorenko y yo hemos realizado varios estudios que investigan los estilos en el aula.[4] En uno de estos proyectos, un primer estudio se centró en los enseñantes, otro se centró en los estudiantes y otro más en la interacción entre unos y otros. Los centros educativos que estudiamos incluyeron un gran centro público urbano, un prestigioso centro privado no confesional, un centro privado católico y un centro privado de vanguardia que enfatizaba la «educación emocional».

Los estilos de pensamiento de los enseñantes

En un primer estudio con 85 enseñantes (57 mujeres y 28 hombres) en cuatro centros educativos de tipos muy diversos (privados y públicos, y socioeconómicamente variados), encontramos varios efectos interesantes en relación con el curso enseñado, la edad de los enseñantes, la materia enseñada y la ideología.

Los enseñantes son más legislativos y menos ejecutivos en los cursos inferiores que en los superiores. Estos resultados podrían indicar que las personas más legislativas se sienten atraídas por la enseñanza en niveles inferiores o que las personas que enseñan en los cursos inferiores se

4. Sternberg, R. J., «Allowing for Thinking Styles», *Educational Leadership*, n.º 52, 3, 1994, págs. 36-40; Sternberg, R.J. y Grigorenko, E. L., «Thinking Styles and the Gifted», *Roeper Review*, n.º 16, 2, 1993, págs. 122-130; Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L., «Styles of Thinking in School». *European Journal of High Ability*, n.º 6, 2, 1995, págs. 1-18; Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L., «Thinking Styles», en Saklofske, D. y Zeidner, M. (comps.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, Nueva York, Plenum, 1995, págs. 205-229.

vuelven más legislativas (o que las que enseñan en los niveles superiores se vuelven más ejecutivas). Las demandas que se plantean a los enseñantes en los Estados Unidos son coherentes con esta pauta de resultados: los enseñantes de cursos superiores se ven obligados a seguir un currículo prescrito con más rigidez que los enseñantes de cursos inferiores.

En mi opinión, la mayor reglamentación del aprendizaje y el pensamiento en los cursos superiores es una característica indeseable de nuestros centros de enseñanza. Prepara mal a los estudiantes para la universidad y ofrece una preparación aún peor para el mundo laboral, donde los trabajadores se ven cada vez más impelidos a pensar por sí mismos. En nuestro trabajo, hemos constatado que a medida que los niños avanzan en la escuela, la creatividad espontánea de su pensamiento disminuye. Dadas las exigencias de la educación, esta reducción en la creatividad espontánea no es sorprendente, pero tampoco es positiva.

También constatamos que los enseñantes de más edad eran más ejecutivos, locales y conservadores que los más jóvenes. Fue imposible separar la edad del número de años de experiencia en la enseñanza: se dio una correlación muy alta entre las dos variables. Como antes, estos resultados se pueden interpretar de dos maneras que pueden ser correctas. Una interpretación es que los enseñantes se vuelven más ejecutivos, locales y conservadores con la edad; la otra interpretación es que la diferencia se debe a un efecto generacional.

Este resultado, en mi opinión, tampoco presagia nada potencialmente bueno para nuestros centros de enseñanza. La pauta de los resultados indica que los enseñantes tienden a estrechar su foco con la edad y que, dada la pauta de estilos, posiblemente se vuelven más rígidos y autoritarios. A estas alturas, simplemente no se puede decir con seguridad si esta tendencia se debe al desgaste personal, a un aumento de la intolerancia ante los desafíos a la autoridad con la edad, o a diferencias generacionales.

Además, constatamos que los enseñantes de ciencias tendían a ser más locales que los de humanidades, mien-

tras que éstos tendían a ser más liberales que los primeros. De nuevo, estos resultados coinciden a grandes rasgos con nuestra experiencia. En cuanto a la ciencia, los resultados indican, por desgracia, que los enseñantes de ciencias pueden concentrarse mucho más en los detalles locales de la ciencia que en la «imagen global» de la investigación científica. Esta pauta de concentración no es necesariamente adecuada para la preparación de los estudiantes de cara a una carrera científica, donde abordar cuestiones amplias y profundas es una característica que distingue a los científicos con más éxito.

Descubrimos que los centros estudiados diferían en cuanto a los perfiles de estilos de los enseñantes. Además, estas diferencias generalmente tenían sentido desde el punto de vista de los tipos de centros que estudiábamos. Por ejemplo, con relación al estilo legislativo, la media más alta correspondió a los enseñantes del centro privado que destacaba la educación emocional (6,16 en una escala de 1 a 7). La media más baja correspondió al centro público urbano. Con relación al estilo ejecutivo, la media más alta correspondió al centro privado católico (4,66) y la más baja correspondió al centro privado que destacaba la educación emocional (2,33). En cuanto al estilo judicial, la media más alta correspondió al centro privado prestigioso de orientación académica (5,42). La media más baja correspondió al centro privado que destacaba la educación emocional (4,82), centro que se enorgullece de ser imparcial.

En cuanto al estilo local, las medias más altas correspondieron a los enseñantes del centro público y del centro católico privado (4,04 y 4,05, respectivamente). La media más baja correspondió al centro privado que destacaba la educación emocional (2,58). En cuanto al estilo global, la media más alta correspondió al centro católico privado (5,48) y la media más baja correspondió al centro privado de orientación académica. En cuanto al estilo liberal, la media más alta correspondió al centro católico privado (5,57), pero este centro también obtuvo la media más alta

en cuanto al estilo conservador (3,68). Estos resultados indican que quizás había distintos subgrupos de enseñantes en el centro católico privado. La media más baja para el estilo liberal correspondió al centro público urbano (5,08) y la media más baja para el estilo conservador correspondió al centro privado que destacaba la educación emocional (1,84).

Además, realizamos un análisis de la relación existente entre la ideología del centro y los estilos de los enseñantes. Hicimos que un evaluador no familiarizado con los enseñantes estudiados clasificara el perfil de estilos de cada centro basándose en catálogos, manuales de estudiantes y enseñantes, declaraciones de objetivos y fines, y currículos. También evaluamos los estilos de los enseñantes y luego hicimos comparaciones buscando coincidencias entre enseñantes y centros. En seis análisis planificados de un total de siete, encontramos efectos significativos. En otras palabras, los enseñantes tienden a adaptarse a la ideología estilística de los centros donde trabajan. O bien los enseñantes tienden a trabajar en centros que coinciden ideológicamente con ellos, o bien tienden a cambiar para adaptarse al centro. Esto nos vuelve a indicar la importancia de la socialización en la formación de estilos, incluso en el caso de personas adultas.

Los estilos de pensamiento de los estudiantes

En un segundo estudio con 124 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 16 años y distribuidos entre los cuatro centros del estudio anterior, descubrimos algunos efectos demográficos interesantes. El nivel socioeconómico estaba correlacionado negativamente con los estilos judicial, local, conservador y oligárquico. Estos resultados son coherentes con la noción de mayor autoritarismo en los estilos de las personas de clase socioeconómica baja. También constatamos que los hermanos menores tienden a ser más legislativos que los mayores: este resultado es co-

herente con un resultado anterior, según el cual los hermanos mayores tienden a aceptar más las normas sociales que los menores.[5] Por último, constatamos un grado de coincidencia significativo entre los estilos de los estudiantes y de los enseñantes. Mientras que en el caso de los enseñantes la similitud de sus estilos con el perfil de los centros en los que trabajan se podía interpretar desde el punto de vista de la elección del centro, esta explicación no es plausible en el caso de los estudiantes, que rara vez consiguen elegir el centro donde van a estudiar. Los resultados sugieren una socialización de los estilos.

Relación entre los estilos de pensamiento de los enseñantes y de los estudiantes

En un tercer estudio volvimos a abordar una de las preguntas originales que motivaron este trabajo: ¿rinden mejor los estudiantes en las clases donde sus estilos coinciden con los de los enseñantes? Evaluamos los estilos de estudiantes y enseñantes y constatamos que, efectivamente, los estudiantes rendían mejor y eran evaluados más positivamente por los enseñantes cuando los estilos de unos y otros coincidían. En otras palabras, los estudiantes rendían más cuando más semejantes eran, estilísticamente hablando, a sus enseñantes, independientemente de su nivel real de éxito.

También estudiamos las correlaciones existentes entre el rendimiento escolar de los estudiantes y sus estilos en los diversos centros. Descubrimos que cada centro premiaba estilos diferentes y que, además, lo que premiaban parecía coincidir con el carácter estilístico del centro. En el centro público, los estilos legislativo y ejecutivo predecían significativamente el logro escolar (correlaciones de 0,36 y 0,29), in-

5. Simonton, D. K., *Scientific genius*, Nueva York, Cambridge University Press, 1988.

dicando que diferentes subgrupos de enseñantes premiaban cosas distintas. El estilo jerárquico también predecía significativamente el éxito escolar (0,29). En el centro privado de orientación académica, el estilo judicial (0,56), el estilo liberal (0,58) y el estilo oligárquico (0,55) predecían significativamente el éxito escolar. En el centro privado que destacaba la educación emocional, el éxito escolar era predicho significativamente por el estilo legislativo (0,52), el estilo global (0,42), el estilo liberal (0,44), el estilo conservador en sentido negativo (–0,38) y el estilo jerárquico (0,48). En el centro católico privado, el éxito escolar era predicho significativamente por el estilo ejecutivo (0,51), el estilo local (0,39), el estilo liberal en sentido negativo (–0,42), el estilo conservador (0,49) y el estilo jerárquico (0,51). Obsérvese que las correlaciones van de –1 (relación inversa perfecta) a 1 (relación perfecta), pasando por 0 (ninguna relación).

Obsérvese también que existen diferencias importantes entre los distintos centros, incluso en relación con la dirección. Por ejemplo, un estilo liberal frente a uno conservador puede ayudar o perjudicar en las evaluaciones del rendimiento, dependiendo del centro. Algunos centros premian un estilo global, otros un estilo local. Claramente, distintos niños serán evaluados de manera diferente, dependiendo del centro al que asistan.

Relación entre los estilos de pensamiento y las aptitudes en la predicción del éxito

En otro proyecto, Elena Grigorenko y yo nos planteamos una pregunta diferente: cuando se tienen en cuenta las aptitudes, ¿los estilos siguen prediciendo el rendimiento en los estudios?[6] En otras palabras, abordamos directamente la cuestión que había motivado gran parte de mi in-

6. Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J., «Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance». *Exceptional Children,* n.º 63, 1997, págs. 295-312.

terés en los estilos: concretamente, nos preguntamos si los estilos explican variaciones significativas en el rendimiento de los estudiantes más allá de lo que es explicado por las aptitudes. En este estudio, 199 estudiantes de secundaria de todos los Estados Unidos y de Sudáfrica realizaron algunas de nuestras pruebas de estilos de pensamiento. También pasaron una prueba de aptitudes muy amplia basada en mi teoría triárquica de la inteligencia humana.[7] A diferencia de las pruebas tradicionales de aptitudes, esta prueba exigía que los estudiantes, además de emplear sus aptitudes de análisis y memoria, también emplearan sus aptitudes creativas y prácticas. Además, la prueba se administró en formato de opción múltiple y en formato escrito.

La tarea principal de los estudiantes era asistir a un curso avanzado de introducción a la psicología (de nivel universitario) impartido durante un período de cuatro semanas. El curso se impartía de una manera que enfatizaba o bien las aptitudes memorísticas, o bien las analíticas, las creativas o las prácticas, dependiendo del grupo al que fueron asignados los estudiantes. Después, los estudiantes fueron evaluados para determinar su rendimiento en el curso en función de su memoria, y también en función de su pensamiento analítico, creativo y práctico.

Los estilos legislativo y judicial se correlacionaron positivamente con las puntuaciones obtenidas en la prueba de aptitud. Sin embargo, estas correlaciones fueron modestas: para el estilo legislativo, 0,17 con el pensamiento analítico y 0,19 con el pensamiento creativo; para el estilo judicial, 0,15 con el pensamiento analítico, 0,20 con el pensamiento creativo y 0,23 con el pensamiento práctico. En cambio, el estilo ejecutivo estuvo correlacionado negativamente con las puntuaciones obtenidas en la prueba: –0,15 con el pensamiento analítico y –0,16 con el pensamiento creativo.

7. Sternberg, R. J., *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1993; Sternberg, R. J., *The Triarchic Mind: a New Theory of Human Intelligence*. Nueva York, Viking, 1988; Sternberg, R. J., *Sternberg Triarchic Abilities Test*, inédito.

Aparecieron unas pautas bastante similares en la predicción del rendimiento académico. El estilo legislativo mostró correlaciones significativas con el examen final (0,14) y con un proyecto independiente (0,17). El estilo judicial mostró correlaciones significativas con el examen final (0,18) y con el proyecto independiente (0,15), así como con la calidad de las tareas escolares (0,21). El estilo ejecutivo mostró una correlación negativa (–0,18) con las evaluaciones del proyecto independiente.

Pasemos ahora a la pregunta básica del estudio: ¿contribuyen los estilos significativamente a predecir el rendimiento en los estudios, una vez tenidas en cuenta las aptitudes? La respuesta es que sí. Tanto el estilo legislativo como el judicial contribuyeron significativamente a predecir el éxito en tareas con una orientación analítica (con unos coeficientes de ponderación beta que midieron la importancia de 0,11 y 0,09, respectivamente). El estilo ejecutivo contribuyó significativamente, pero de forma negativa. Los estilos judicial y ejecutivo predijeron el rendimiento en las medidas de orientación creativa, el estilo judicial de manera positiva y el ejecutivo de manera negativa. En las tareas prácticas, el estilo judicial contribuyó significativamente (beta de 0,17).

También fuimos capaces de ver si, como habíamos predicho, distintos formatos de evaluación tendían a beneficiar a estudiantes diferentes. Constatamos que el formato de examen era el más favorable para los estudiantes judiciales y el menos favorable para los estudiantes legislativos y globales. El proyecto independiente fue el menos beneficioso para los estudiantes ejecutivos y también fue desfavorable para los estudiantes anárquicos; en cambio, fue el más beneficioso para los estudiantes legislativos. En general, estos resultados son coherentes con nuestras predicciones.

En resumen, los estilos de pensamiento aumentan significativamente el efecto de las aptitudes para predecir el éxito escolar. Haríamos mejor si tuviéramos en cuenta no sólo los niveles y pautas de aptitudes de los estudiantes, sino también sus perfiles de estilos.

Capítulo 8

BREVE HISTORIA DE LA TEORÍA Y LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ESTILOS*

La mayoría de los matemáticos serían unos pésimos contables. Pero ¿por qué? ¿Carecen quizá de aptitudes para las matemáticas? Es evidente que no. La mayoría de ellos estaría en el extremo superior —o muy cerca— en cualquier prueba de aptitudes matemáticas que se pueda concebir. Además, han sido capaces de llegar a ser matemáticos únicamente en virtud de su alto nivel de éxito en matemáticas, por lo que no son personas cuyas aptitudes simplemente se han quedado sin explotar. En cambio, parecen diferir estilísticamente de los contables en cuestiones importantes. Los tipos de problemas en los que les gusta trabajar son completamente diferentes. Por ejemplo, pocos matemáticos querrían aprender códigos impositivos; pero pocos contables querrían dedicar su tiempo a hacer demostraciones matemáticas. Los contables y los matemáticos pueden tener o no las aptitudes necesarias para llevar a cabo las tareas de los otros; pero está claro que, estilísticamente hablando, los requisitos de cada profesión son totalmente diferentes.

El interés en la noción de los estilos se desarrolló, en parte, como una respuesta al reconocimiento de que las

* Capítulo escrito con la colaboración de Elena Grigorenko.

pruebas convencionales de aptitudes sólo ofrecen una respuesta parcial a la pregunta de por qué las personas difieren en su rendimiento, sea en matemáticas o en cualquier otra cosa. Si las aptitudes sólo son parte de la respuesta para comprender cómo y por qué difieren las personas en su rendimiento, ¿cuál puede ser el resto de la respuesta?

Evidentemente, una posibilidad sería la personalidad. Alguien con dificultades personales podría no rendir bien, sea en los estudios o en el trabajo. Pero tampoco la personalidad parece ser la respuesta completa. Por ejemplo, dos personas podrían ser igualmente concienzudas, pero en ámbitos diferentes y de modo distinto. Los teóricos interesados en los estilos han buscado una respuesta para la interfaz entre las aptitudes, por un lado, y la personalidad, por otro.

La importancia de esta interfaz se reconoce cada vez más. El concepto de inteligencia emocional es un ejemplo de ello.[1] Otro ejemplo es el concepto de inteligencia social.[2] Sin embargo, en el caso de los estilos creo que es importante mantener la distinción entre aptitudes, por un lado, y estilos, por otro. La inteligencia emocional puede representar o no un conjunto de aptitudes. Los estilos no representan un conjunto de aptitudes, sino un conjunto de preferencias. Esta distinción es importante, porque las aptitudes y las preferencias pueden corresponderse o no, como cuando alguien quiere ser escritor, pero, simplemente, es incapaz de tener ideas.

Si queremos empezar comprendiendo la variedad de trabajos que se han llevado a cabo sobre los estilos, quizá el diccionario sea un lugar para empezar tan bueno como cualquier otro. Según el *Webster's New World Dictionary*, un estilo es «una manera ... o método de acción o ejecución de

1. Goleman, D., *Emotional Intelligence.* Nueva York, Bantam, 1995; Salovey, P. y Mayer, J. D., «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, n.º 9, 3, 1990, págs. 185-211.
2. Sternberg, R. J., *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence.* Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

carácter distintivo o característico». La expresión más concreta *estilo cognitivo* se refiere a la manera en que una persona procesa información. Esta expresión fue desarrollada por psicólogos cognitivos que llevaban a cabo investigaciones sobre la resolución de problemas y las capacidades sensoriales y perceptivas. Estas investigaciones ofrecieron algunos de los primeros indicios de la existencia de estilos distintivos.

Los estilos han recibido mucha menos atención de la que merecen, dada su importancia para la actividad de las personas. Muchos éxitos y fracasos que se han atribuido a las aptitudes, con frecuencia se han debido a los estilos. Deberíamos dar a los estilos el reconocimiento que se merecen, aunque sólo sea porque las preferencias pueden ser mucho más fáciles de moldear que las aptitudes. Entonces, ¿qué han aprendido los teóricos y los investigadores acerca de los estilos?

Estilos centrados en la cognición

Durante los años cincuenta y principios de los sesenta empezó a destacar un movimiento basado en la idea de que los estilos podrían proporcionar un puente entre el estudio de la cognición (por ejemplo, cómo percibimos, aprendemos y pensamos) y el estudio de la personalidad. Este movimiento se llamó «movimiento de estilos cognitivos». Se propusieron varios estilos diferentes y todos parecían estar más cerca de la cognición que de la personalidad.

Dependencia-independencia del campo

¿Ha observado el lector alguna vez que ciertas personas parecen ser capaces de encontrar objetos temporalmente extraviados mientras que otras no pueden? Por ejemplo, una persona puede estar mirando directamente unos pen-

dientes perdidos y éstos parecen fundirse con la mesa sobre la que se encuentran. Pero otra persona puede ver los pendientes inmediatamente sobre el tablero de la mesa. En general, el primer tipo de persona no puede ver cosas poco visibles que tiene justo enfrente, mientras que el segundo tipo de persona sí las puede ver. En una guerra, para un soldado podrá ser una ventaja ser del segundo tipo para distinguir al enemigo camuflado en la maleza. Pero en otras ocasiones, como al apreciar una pintura, notar cómo destacan los motivos del fondo puede ser un fastidio. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre estos dos tipos de personas y su manera de percibir las cosas?

Herman Witkin propuso que las personas se podrían categorizar en función de su grado de dependencia de la estructura del campo visual dominante.[3] Algunas personas son muy dependientes de este campo y otras no.

El tipo de persona que es relativamente más independiente del campo es la persona que, cuando viaja en avión, puede percibir si el avión vuela paralelo al suelo o formando un ángulo sin mirar por la ventana; la persona dependiente del campo necesita mirar por la ventana para deducir la inclinación del avión con relación al suelo. La persona independiente del campo también puede mirar un dibujo complejo y encontrar dentro de él una figura o una forma, como un triángulo oculto. La persona dependiente del campo tiene más problemas para separar la forma oculta del contexto que la rodea. Por tanto, la persona independiente del campo es la que ve los pendientes sobre el tablero de la mesa y reconoce al enemigo camuflado en la maleza.

De hecho, Witkin y sus colegas desarrollaron dos importantes pruebas de la dependencia-independencia del campo, midiendo este constructo de manera muy parecida a la acabada de describir. Estas dos pruebas son bastante di-

3. Witkin, H. A., *The Role of Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-student Relations*, informe inédito, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1973.

ferentes tanto en relación con la manera en que se administran como en relación con lo que el sujeto debe hacer.[4]

El fenómeno de la dependencia-independencia del campo, ¿es un estilo o es una aptitud? Para que un constructo se clasifique como un estilo, tiene que ser distinto de una aptitud. Si los estilos y las aptitudes fueran lo mismo, el constructo del estilo sería superfluo. La investigación de Witkin y sus colegas indica que sus medidas miden cosas distintas de las aptitudes verbales, tal como se miden en una prueba estándar de inteligencia. Pero realmente parece producirse una confusión con las aptitudes.[5]

Podemos intuir que existe una relación entre un estilo y una aptitud cuando uno de dos estilos complementarios *siempre* parece ser mejor. Como se ha dicho antes, aunque un estilo puede ser mejor que otro en una situación determinada, en general los estilos no deberían ser mejores o peores, sino encajar mejor o peor con entornos distintos.

4. En la antigua prueba del marco y la varilla, el sujeto debe ignorar un contexto visual para encontrar la verdadera vertical. Concretamente, se debe colocar una varilla verticalmente en relación con el suelo y no con un marco que está situado formando un ángulo con él. Como la sala está a oscuras salvo por la varilla y el marco, que están iluminados, y como la persona se sienta formando el mismo ángulo que el marco, la persona no puede utilizar el suelo como referencia contextual visual. Por tanto, la persona debe ignorar el contexto de distracción del marco (campo) para situar la varilla adecuadamente en relación con la verdadera vertical. Véase Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. E., Goodenough, D. R. y la Karp, S. A., *Psychological Differentiation*, Nueva York, Wiley, 1962.

En la prueba de las figuras empotradas, el sujeto debe encontrar una figura simple, que ha visto anteriormente, dentro de una figura más grande y compleja que se ha diseñado para oscurecer o incluir la figura simple. Se trata de una prueba parecida a las situaciones de los pendientes y el camuflaje mencionadas en el texto. Véase Witkin, H. A. y Oltman, P. K., *Manual for the Embedded Figures Test*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1972.

Las personas independientes del campo son capaces de localizar la verdadera vertical a pesar de la posición del marco y pueden encontrar las figuras empotradas. Las personas dependientes del campo tienen más problemas con estas tareas, supuestamente porque experimentan un campo de visión más fusionado y encuentran difícil separar un objeto determinado del campo que lo incluye.

5. Witkin, H. A., *The Role of Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-student Relations*, informe inédito, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1973.

En el caso de la dependencia y la independencia del campo, la independencia casi siempre parece ser el estilo preferible. Seguramente es mejor para nosotros si nos podemos orientar bien en un entorno determinado: es difícil imaginar una situación donde tener una buena orientación pueda ser una desventaja. Si fuéramos pilotos aéreos, ¡seguro que desearíamos una buena orientación! De manera similar, es probable que sea mejor para nosotros poder encontrar cosas que se confunden con el entorno, sean unas llaves perdidas, unos pendientes que han caído al suelo o, puestos a decir, la proverbial aguja en el pajar. Si una tendencia conductual siempre es mejor que su contraria, entonces esta tendencia parece tener las propiedades de una aptitud y no de un estilo.

Por último, las pruebas usadas para medir la dependencia-independencia del campo tienen el aroma de las pruebas de aptitud: hay respuestas correctas e incorrectas y la «dificultad» de un ítem se puede calcular como una función del número de problemas que el sujeto contesta correctamente. ¡La verdad es que suena a aptitud! De hecho, el peso de los datos apoya esta interpretación.

Una revisión de 20 estudios indicó que la independencia del campo mantiene una correlación constante con los aspectos verbales y de rendimiento de la inteligencia, y que estas correlaciones son moderadas (de 0,4 a 0,6 en una escala donde 0 indica ninguna relación y 1 indica una relación perfecta).[6] Más adelante, un estudio particularmente sofisticado encontró evidencias de que la independencia del campo, en esencia, es indistinguible de la aptitud espacial, el tipo de aptitud que necesitamos para hacer girar objetos mentalmente, para orientarnos en una ciudad desconocida o para hacer caber las maletas en el maletero del coche.[7] Por tanto, el peso de las evidencias disponibles en

6. Goldstein, K. M. y Blackman, S., *Cognitive Style*, Nueva York, Wiley, 1978.

7. MacLeod, C. M., Jackson, R. A. y Palmer, J., «On the relation between Spatial Ability and Field Dependence», *Intelligence*, n.º 10, 2, 1986, págs. 141-151.

este momento indica que la independencia del campo equivale a la aptitud espacial.

Gama de equivalencias

Algunas personas tienden a ver como semejantes cosas que pueden llegar a ser muy diferentes. Otras personas ven como muy diferentes cosas que pueden llegar a ser muy similares. Se han propuesto varios nombres distintos para describir esta diferencia en la conducta de categorización.[8] Uno de estos nombres, que emplearé aquí, es «gama de equivalencias». Otro es nivelar (ver las cosas como similares) y agudizar (ver las cosas como diferentes) y otro más es «diferenciación conceptual» (estrecha o amplia). Yo tiendo a tener una gama de equivalencias relativamente amplia (ver las cosas como similares), mientras que otras personas pueden tener una gama de equivalencias más estrecha (ver las cosas como diferentes). La ventaja de tener una gama de equivalencias amplia es que se ven relaciones entre cosas donde otras personas no las pueden ver; la desventaja es que se pierden de vista diferencias importantes que distinguen una cosa de otra.[9]

8. Gardner, R. W., «Cognitive Style in Categorizing Behavior», *Perceptual and Motor Skills,* n.º 22, 1953, págs. 214-233; «Cognitive Control Principles and Perceptual Behavior». *Bulletin of the Menninger Clinic,* n.º 23, 1959, págs. 241-248; «Cognitive Controls in Adaptation: Research and Measurement», en Messick, S. y Ross, J. (comps.), *Measurement in Personality and Cognition,* Nueva York, Wiley, 1962. Gardner, R. W., Jackson, D. N. y Messick, S. J., «Personality Organization in Cognitive Controls and Intellectual Abilities», *Psychological Issues,* n.º 2, 4, 1960, pág. 7.

9. Se ha utilizado la prueba de clasificación libre para medir la gama de equivalencias. En esta prueba, a los sujetos se les dan los nombres de 73 objetos comunes y se se les pide que clasifiquen en grupos los objetos que parecen ir juntos. Los objetos que no parecen estar relacionados con ningún otro pueden formar grupos por su cuenta. La puntuación del sujeto es el número total de grupos formados: una puntuación baja implica una gama de equivalencias amplia y una puntuación alta implica una gama más restringida. También se pueden derivar otras puntuaciones. Véase Gardner, R. W., «Cognitive Style in Categorizing Behavior», *Perceptual and Motor Skills,* n.º 22, 1953, págs. 214-233.

El constructo de la gama de equivalencias parece ser un estilo legítimo, siempre y cuando se emplee para medir preferencias en vez de aptitudes. Virtualmente todos los psicólogos creen que, a medida que las personas tienen más edad y son más maduras cognitivamente, más aumenta su capacidad para establecer distinciones. Por ejemplo, para un niño muy pequeño la palabra «perrito» puede incluir, además de los perros, a los gatos y a otros animales domésticos pequeños.

Además, a medida que las personas se hacen más expertas en un campo, son más capaces de establecer distinciones que antes no podían hacer. Por ejemplo, lo que para una persona inexperta podrían ser flores silvestres, para un experto sería una amplia variedad de flores distintas; de manera similar, lo que a ojos de un novato sería una posición de ajedrez como cualquier otra, probablemente sería una posición específica y con un nombre propio para un experto. Por tanto, la gama de equivalencias parece ser un estilo siempre y cuando mida una preferencia y no algún tipo de complejidad cognitiva.[10]

Consideremos a continuación un estilo relacionado, la amplitud de categorías, que también se refiere a si las personas ven las cosas de una manera amplia o restringida, pero desde una perspectiva diferente.

Amplitud de categorías

¿Cuál es la gama de variación de las cantidades de precipitación anual durante un período de diez años? ¿Y cuál es la gama de variación de las anchuras de las ventanas de las casas coloniales? ¿Y la gama de longitudes de las ballenas? Seguramente nadie conoce la respuesta a estas pre-

10. Ceci, S. J., *On Intelligence: a Big-ecological Treatise on Intellectual Development* (edición ampliada), Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996; Streufert, S. y Streufert, S. C., *Behavior in the Complex Environment*, Washington, DC, Winston, 1978.

guntas o a preguntas similares. Pero, de todos modos, para un teórico de los estilos cognitivos la exactitud de las respuestas no es lo que interesa. En cambio, lo que le interesa es la amplitud de las gamas propuestas para diversos objetos, como las ventanas y las ballenas. Cuando se pide a alguien que estime una gama, algunas personas tienden constantemente a dar una estimación amplia, mientras que otras tienden a dar una estimación relativamente restrictiva. La tendencia a hacer estimaciones amplias o restrictivas se emplea para estimar la amplitud de categorías.[11]

Ítems como los acabados de describir se encuentran en la escala C-W, que es una medida de la amplitud de categorías.[12] La idea es determinar la medida en que las personas tienden a ver unas categorías como relativamente amplias o relativamente restringidas.

Como era de esperar, las personas no son totalmente constantes en su amplitud de categorías, pues ya se ha dicho anteriormente que los estilos pueden variar en función de la tarea y la situación. Así, el momento y la condición emocional de la persona pueden influir en sus respuestas.[13] Pero, con frecuencia, las constancias son más destacadas que las diferencias.

La amplitud de categorías tiene unas implicaciones particularmente interesantes cuando vamos más allá de estimar gamas de longitudes de objetos físicos y se estiman gamas de variación psicológica. Por ejemplo, ¿cuál es la gama de puntuaciones de la prueba SAT (*Scholastic Assessment Test*) en la Universidad de Vermont? ¿Y en la Universidad

11. Gardner, R. W. y Schoen, R. A., «Differentiation and Abstraction in Concept Formation», *Psychological Monographs*, n.º 76, 1962; Pettigrew, T. F., «The Measurement of Category Width as a Cognitive Variable», *Journal of Personality*, n.º 26, 1958, págs. 532-544.

12. *Ibid.*

13. Glixman, A. E., «Categorizing Behavior as a Function of Meaning Domain», *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 2, 3, 1965, págs. 370-377; Palei, A. I., «Modal'nostnaya structura emotsional'nosti i cognitivnyi stil'», (en ruso) ['Emocionalidad y estilo cognitivo'], *Voprosy Psikhologii*, n.º 4, 1986, págs. 118-126.

de Florida? ¿Y en Yale? Quizá sea aún más interesante la posibilidad de que las personas con mayor amplitud de categorías no sólo perciban unas variaciones más amplias, sino que también perciban estas variaciones más amplias como permisibles (creyendo, por ejemplo, que estudiantes con una gama más amplia de puntuaciones SAT podrían trabajar bien en la Universidad de Vermont, en la Universidad de Florida, o en Yale). Este aspecto de la amplitud de categorías merece ser investigado.

Estilo conceptual

De las tres cosas siguientes, ¿cuáles dos van mejor juntas: ballena, tiburón, tigre? ¿Cuáles dos de las tres siguientes van mejor juntas: avión, pájaro, tren? Evidentemente, no hay una respuesta correcta a preguntas como éstas.[14]

14. El objetivo de la prueba de estilo conceptual (*Conceptual Style Test*, CST) de Jerome Kagan y sus colegas no es medir respuestas correctas, sino uno de tres «estilos conceptuales». La diferencia entre esta prueba y mi versión de la misma es que yo utilizo palabras para describir los objetos, mientras que en la prueba de Kagan se utilizan imágenes. Véase Kagan, J., Joss, H. y Sigel, L. G., «Psychological Significance of Styles of Conceptualization», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.

Las personas que tienen un estilo *analítico-descriptivo* tienden a agrupar las imágenes basándose en sus elementos comunes (por ejemplo, un avión y un pájaro, porque los dos tienen alas, o dos personas, porque ambas llevan calcetines). Las personas con un estilo *relacional* tienden a agrupar las cosas basándose en sus relaciones temáticas y funcionales (por ejemplo, tanto las ballenas como los tiburones nadan). Las personas con un estilo *inferencial-categorial* tienden a agrupar objetos basándose en una similitud abstracta que se puede inferir pero que, normalmente, no se puede observar directamente en la imagen (por ejemplo, tanto una ballena como un tigre son mamíferos).

Como medida, es probable que la CST se confunda con las aptitudes. En realidad, en la mayoría de las teorías de desarrollo cognitivo, el pensamiento inferencial-categorial, tal como se define aquí, se considera más sofisticado que el pensamiento relacional, que a su vez se considera más sofisticado que lo que estos teóricos denominan estilo analítico-descriptivo.

Por ejemplo, en las pruebas de vocabulario de las escalas de inteligencia de Wechsler o de Stanford-Binet, se da más valor a una definición categorial que a una definición funcional. Así, un niño que defina un automóvil

Personas con estilos conceptuales diferentes tienen preferencias distintas, dependiendo de cómo clasifiquen los conceptos.

Impulsividad-reflexividad

¿Recordamos cuando, siendo niños, teníamos que resolver hileras o incluso páginas de problemas aritméticos con la máxima rápidez posible? La idea era grabar a fuego las bases de la aritmética en nuestra mente para que nunca las olvidáramos. ¿O quizá hemos realizado alguna vez ejercicios cronometrados en clases de mecanografía? En las dos situaciones, el elemento común es que teníamos que hacer más cosas de las que podíamos en el tiempo estipulado. Este tipo de situación nos enfrenta a una disyuntiva: ¿debemos realizar sólo parte de la tarea, pero sin ningún fallo, o bien debemos tratar de hacer toda la que podamos, sabiendo que cometeremos errores?

Jerome Kagan indicó que las personas tienden a tener un estilo bastante constante en tareas como éstas.[15] Kagan ha llamado a este estilo *impulsividad-reflexividad*. La persona impulsiva es la que realiza la mayor parte de la tarea, pero se permite cometer errores. La persona reflexiva es la que realiza una parte menor de la tarea, pero con la precaución de no cometer errores. Normalmente, las perso-

---

como un vehículo de transporte puntuará más alto que otro que lo defina como algo que utiliza gasolina. De manera similar, en la teoría de Jean Piaget se considera que un niño está más avanzado cognitivamente si puede emplear operaciones formales (pensamiento lógico) que si sólo puede ver entre las cosas relaciones concretas del tipo requerido, por ejemplo, en el estilo descriptivo. Véase Piaget, J., *The Psychology of Intelligence*, Totowa, NJ, Littlefield Adams, 1972.

15. Kagan, J., «The concept of identification», *Psychological Review*, n.º 65, 1958, págs. 296-305; «Impulsive and Reflective Children: Significance of Conceptual Tempo», en Krumboltz, J. D. (comp.), *Learning and the Educational Process*, Chicago, Rand McNally, 1965, págs. 133-161; «Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo», *Journal of Abnormal Psychology*, n.º 71, 1966, págs. 17-27.

nas no hacen esta elección conscientemente, sino que la hacen de una manera natural.

Supongo que sé en qué lado estoy yo: cuando empecé mis clases de mecanografía en noveno curso, asombré a todos mis compañeros escribiendo 77 palabras por minuto el primer día. Por desgracia, y sin duda con bastante desconsideración, el enseñante restó 10 palabras por minuto por cada error cometido y mi puntuación final fue algo parecido a –87 palabras por minuto: una evidente disparidad entre lo que el enseñante esperaba y lo que yo le ofrecí.[16]

16. La prueba más utilizada para medir la impulsividad-reflexividad es la prueba de emparejamiento de figuras familiares (*Matching Familiar Figures Test*, MFFT). Esta prueba requiere que los sujetos seleccionen, de entre varias alternativas, la imagen que coincida exactamente con una imagen estándar. Para cada sujeto se mide la rapidez en finalizar la prueba y el número de errores cometidos. Véase Block, J., Block, J. H. y Harrington, D. M., «Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection impulsivity», *Developmental Psychology*, n.º 11, 1974, págs. 611-632; Butter, E., «Visual and haptic training on cross-model transfer of reflectivity». *Journal of Educational Psychology*, n.º 72, 1979, págs. 212-219; Kagan, J., «Reflection-impulsivity: the Generality and Dynamics of Conceptual Tempo», *Journal of Abnormal Psychology*, n.º 71, 1966, págs. 17-24.

El razonamiento subyacente a la MFFT es que las personas impulsivas tienden a realizar muchos problemas pero con una proporción de errores relativamente elevada y que las personas reflexivas tienden a realizar menos problemas, pero con una proporción de errores relativamente baja. Hay otras dos categorías de sujetos, de menor interés para los investigadores de los estilos cognitivos: quienes realizan muchos ítems con precisión (y que se etiquetan como rápidos) y quienes realizan pocos ítems y, no obstante, cometen muchos errores (que se etiquetan como lentos). Véase Eska, B. y Black, K. N., «Conceptual Tempo in Young Grade-School Children», *Child Development*, n.º 45, 1971, págs. 505-516.

Esta prueba, como la prueba de las figuras empotradas, da la impresión de ser una prueba de aptitud y, de hecho, su contenido es prácticamente idéntico al que encontramos en ciertas pruebas de aptitudes perceptivo-motoras o dedicadas a determinar la aptitud para tareas de administración. Lo que distingue a esta prueba de las pruebas de aptitudes es el tipo de datos de interés. Aquí, el investigador se interesa en la pauta de tiempos de respuesta en relación con la proporción de errores y sólo se fija en las personas que prefieren la exactitud a la velocidad, y viceversa. Las personas rápidas y lentas no exhiben un estilo cognitivo sino una habilidad. La cuestión de si esta prueba es adecuada para medir aptitudes y estilos está por resolver, pero lo cierto es que no parece ser ideal.

Aunque parecen existir relaciones entre la impulsividad-reflexividad y varios atributos de la personalidad, el tipo de impulsividad medida por la

Varios estudios del constructo impulsividad-reflexividad muestran que es relativamente estable a través del tiempo y de las tareas. Además, si comparamos niños impulsivos y reflexivos de la misma edad y aptitud verbal, descubrimos que los niños impulsivos cometen más errores en la lectura de prosa y en pruebas de recuerdo serial (es decir, cuando se les pide que recuerden una serie de números en orden, tienden más a decir números equivocados o fuera de lugar), y es más probable que den soluciones incorrectas a problemas que requieren razonamiento inductivo o discriminación visual. En cambio, los niños reflexivos cometen menos errores en pruebas de reconocimiento de palabras, en el aprendizaje serial y en el razonamiento inductivo.[17]

También parece haber diferencias de personalidad entre las personas reflexivas y las impulsivas. Las personas impulsivas tienden a tener un miedo mínimo a cometer errores, están orientadas hacia la obtención de un éxito rápido en vez de evitar el fracaso, tienen un listón para el rendimiento relativamente bajo, tienen una motivación baja pa-

---

MFFT parece ser diferente de la impulsividad medida por las pruebas de personalidad. Véase Furnham, M. J. y Kendall, P. C., «Cognitive Tempo and behavioral adjustment in children», *Cognitive Therapy and Research,* n.º 10 (1986), págs. 45-50. Por ejemplo, en un estudio se encontró que las puntuaciones obtenidas en la prueba estaban relacionadas con un déficit de atención, pero no lo estaban con otros once problemas del comportamiento incluyendo la agresividad, la marginación social y la delincuencia, entre otros atributos. Véase Achenbach, T. M. y Edelbrocker C., *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile,* Burlington, VT, Department of Psychiatry, University of Vermont, 1983.

17. Bryant, N. y Gettinger, M., «Eliminating Differences between Learning Disabled and Nondisabled Children on a Paired-associate Learning Task», *Journal of Educational Research,* n.º 74, 1981, págs. 342-346; Camara, R. P. S. y Fox, R., «Impulsive versus Inefficient Problem Solving in Retarded and Nonretarded Mexican Children», *Journal of Psychology,* n.º 114, 2, 1983, págs. 187-191; Eska, B. y Black, K. N., «Conceptual Tempo in Young Grade-school Children», *Child Development,* n.º 45, 1971, págs. 505-516; Stahl, S. A., Erickson, L. G. y Rayman, M. C., «Detection of Inconsistencies by Reflective and Impulsive Seventh-grade Readers», *National Reading Conference Yearbook,* n.º 35, 1986, págs. 233-238; Zelniker, T. y Oppenheimer, L., «Modification of Information Processing of Impulsive Children», *Child Development,* n.º 44, 1973, págs. 445-450.

ra dominar las tareas y prestan menos atención al control de los estímulos.[18]

Otros estilos cognitivos

Se han propuesto varios otros estilos cognitivos que sólo mencionaré de pasada.

Uno de estos estilos es la *compartimentación,* que es la medida en que una persona tiende a compartimentar ideas o cosas en categorías discretas. A las personas compartimentadoras les gusta poner las cosas en cajas con etiquetas.[19]

Aunque me formé como psicólogo cognitivo —un psicólogo que estudia cómo piensan las personas— mi trabajo es bastante amplio y me intereso en varias áreas. Una vez estaba hablando con un psicólogo cognitivo muy conocido cuando, de repente, me espetó: «Tú no tienes nada de psicólogo cognitivo». Realmente, este comentario no parecía venir a cuento de nada que se hubiera dicho antes, pero el hombre parecía estar francamente disgustado. Como yo no encajaba con su noción algo rígida de lo que era un psicólogo cognitivo, me quedé fuera de la caja. No se trata de un caso especialmente infrecuente. Las personas que traspasan límites o difuminan distinciones suelen ser incómodas para quienes gustan de poner a las personas en cajas y remachar después las tapas con clavos.

La compartimentación puede ayudar a las personas a organizar su mundo, pero también puede hacer que sean bastante rígidas. En las negociaciones, por ejemplo, la

18. Kagan, J., «Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo», *Journal of Abnormal Psychology,* n.º 71, 1966, págs. 17-27; Messer, S., «The Effect of Anxiety over Intellectual Performance on Reflection-impulsivity in Children», *Child Development,* n.º 41, 1970, págs. 353-359; Paulsen, K., «Reflection-impulsivity and Level of Maturity», *Journal of Psychology,* n.º 99, 1978, págs. 109-112.

19. Messick, S. y Kogan, N., «Differentiation and Compartmentalization in Object-sorting Measures of Categorizing Style», *Perceptual and Motor Skills,* n.º 16, 1963, págs. 47-51.

compartimentación suele acabar en conversaciones que se atascan y no llegan a ninguna parte. Mientras los israelíes consideraban a los palestinos, más o menos en general, como los malos de la película o los palestinos pensaban lo mismo de los israelíes, las negociaciones entre ambos no podían llegar a ninguna parte. Lo mismo se puede decir de las negociaciones para la paz en la antigua Yugoslavia. Yale y sus representantes sindicales negocian cada pocos años y, como ocurre frecuentemente en este tipo de negociaciones, es difícil para los dos bandos no empezar creyendo en sus propias posturas. Pero en cuanto unos u otros se compartimentan, llega a ser casi imposible avanzar en la resolución de los conflictos.

Otro estilo es la *integración conceptual*, que es la tendencia de una persona a relacionar o conectar entre sí partes o conceptos para formar totalidades significativas.[20] Perry Mason era un integrador conceptual, lo mismo que Sherlock Holmes. Igual lo son los doctores que intentan reunir síntomas en una pauta significativa para poder realizar un diagnóstico. Pero muchas personas no tienen necesidad de hacer que las partes encajen entre sí. Pueden ir por la vida con lo que Reuven Feuerstein ha llamado una comprensión episódica de la realidad, contentos con dejar que surjan distintos conceptos y ocurran sucesos diferentes sin interesarse en su mutua relación.[21] Obsérvese que estamos hablando de estilos, no de aptitudes. La cuestión no es lo bien que una persona reúne las partes, sino en qué medida desea reunirlas.

Otro estilo cognitivo es la *tolerancia a experiencias poco realistas*.[22] Este estilo se refiere a la medida en que una per-

20. Harvey, O. J., Hunt, D. E. y Schroder, H. M., *Conceptual Systems and Personality Organization*, Nueva York, Wiley, 1961.

21. Feuerstein, R., *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*, Baltimore, University Park Press, 1979.

22. Klein, G. S. y Schlesinger, H. J., «Perceptual Attitudes toward Instability: I. Prediction of Apparent Movement Experiences from Rorschach Responses», *Journal of Personality*, n.º 19, 1951, págs. 289-302.

sona está dispuesta a aceptar y comunicar experiencias de la realidad diferentes de la experiencia convencional. Este estilo puede adoptar varias formas concretas. Por ejemplo, algunas personas con este estilo darían la bienvenida a los efectos de un fármaco alucinógeno, mientras que otras personas, carentes de este estilo, los rechazarían. Algunas personas se lanzan ávidamente a experiencias de realidad virtual que las conectan con un mundo de dimensiones quiméricas, mientras que otras personas no necesitan estas experiencias.

Por último, otro estilo es la *exploración,* que, según Gardner y Moriarty, indica la medida en que una persona intenta verificar sus juicios u opiniones.[23] La exploración, tal como la definen Gardner y Moriarty, es claramente un estilo y no una aptitud: se refiere a la búsqueda de la verificación, no a la calidad de esa verificación. Pero, en este caso, es evidente que una puntuación alta en una medida de este estilo es mejor que una puntuación baja, por lo que este constructo se parece un poco más a una aptitud que la mayoría de los estilos. Todos salimos ganando cuando verificamos nuestras opiniones.

Evaluación de las teorías centradas en la cognición

Las teorías de los estilos cognitivos fueron un primer intento —y además digno de admiración— de encontrar una interfaz entre las aptitudes, por un lado, y la personalidad, por otro. Muchos de los estudios se realizaron hace ya tiempo y es difícil juzgar investigaciones anteriores con patrones contemporáneos. Sin embargo, hoy en día el interés en los tipos de estilos cognitivos descritos anteriormente ha disminuido y es útil tratar de comprender por

23. Gardner, R. W. y Moriarty, A., «Dimensions of Cognitive Control at Predolescence», en Gardner, R. (comp.), *Personality Development at Preadolescence,* Seattle, University of Washington Press, 1968.

qué.[24] Al mismo tiempo, las teorías tienen que ser contrastadas en su contexto histórico y partiendo de la base de que es mucho más fácil criticar teorías que proponerlas. Ninguna teoría psicológica está más allá de la crítica, ni siquiera las que han tenido más impacto en el campo de la psicología.

La razón principal es la descrita anteriormente. Los estilos se parecen demasiado a las aptitudes. ¿No es casi siempre mejor, por ejemplo, ser independiente del campo que ser dependiente de él, o ser reflexivo en vez de impulsivo? Nathan Kogan propuso que podríamos abordar este problema agrupando los estilos en tres tipos, dependiendo de lo cerca que estén del ámbito de las aptitudes (con los estilos del tipo I más cercanos a las aptitudes y los del tipo III más alejados de ellas).[25] Pero esta taxonomía más parece reconocer la existencia de un problema que resolverlo. Cuando los estilos llegan a parecerse a las aptitudes, es inevitable que un estilo se considere mejor que otro en general, lo que parece apartarnos de la noción básica de lo que se supone que es un estilo.

También se han observado otros problemas. Uno de ellos es que la clasificación de las personas en categorías a veces parece arbitrario y, de hecho, no es netamente dicotómico, como han propuesto algunos teóricos. Las personas son impulsivas o reflexivas en mayor o menor medida y no se limitan a mostrar un estilo u otro. Los investigadores pueden situar a las personas en categorías dividiendo puntuaciones por la mitad, pero el hecho de que esta división se emplee para categorizar a las personas no elimina las diferencias individuales que existirán dentro de cada grupo.

Otro problema es la ausencia de un modelo o una teoría organizadora que permita comprender los estilos en su mutua relación. Cada conjunto de estilos es una entidad separada en sí misma, sin ningún marco de referencia uni-

24. Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (comps.), *Personality and Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1994.

25. Kogan, N., «Creativity and Cognitive Style: a Life-span Perspective», en Baltes, P. B. y Schaie, K. W. (comps.), *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, Nueva York, Academic Press,1973, págs. 145-178.

ficador que relacione, por ejemplo, la independencia de campo con la amplitud de categorías o la amplitud de categorías con la reflexividad. Respecto a esto, la literatura sobre los estilos diverge de la mayoría de las literaturas psicológicas, donde se ha ofrecido un intento de especificar una taxonomía relativamente más completa, por ejemplo, de las aptitudes o de las características de la personalidad.

ESTILOS CENTRADOS EN LA PERSONALIDAD

Existe otro movimiento que también ha intentado comprender los estilos, pero de una forma que se parece más a la conceptualización y la medición de la personalidad que de la cognición. Aquí examinaré dos de las teorías principales.

Teoría de los tipos psicológicos

La primera teoría procede de la interpretación del trabajo de C. G. Jung realizada por Myers y Myers. En esta teoría se realizan cuatro distinciones básicas. La primera se refiere a nuestras actitudes en el trato con otras personas.[26] La *extroversión* caracteriza a las personas sociables, interesadas en la gente y en el entorno; la *introversión* describe a personas cuyos intereses se dirigen más hacia el interior. La segunda distinción se refiere a las funciones perceptivas. Una persona *intuitiva* tiende a percibir los estímulos de una manera holística y a concentrarse más en el significado que en los detalles, mientras que una persona *sensitiva* percibe la información de una manera realista y precisa. La tercera distinción se refiere al juicio. Los juicios de las personas *pensadoras* tienden a ser lógicos, analíticos e impersonales. Los juicios de las

26. Jung, C. G., *Psychological types*, Nueva York, Harcourt Brace, 1923; Myers, L. B. y Myers, P. B., *Manual: a Guide to Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1980.

personas *emotivas* tienden a estar más orientados hacia los valores y las emociones. La cuarta distinción se refiere a la interpretación de la información. Las personas *observadoras* tienden a ser dependientes de la información del entorno, mientras que las personas *juzgadoras* tienden a ir más allá de esta información para realizar interpretaciones.

Esta teoría es una de las más elaboradas, ya que, según ella, cada una de las 16 combinaciones diferentes que forman las cuatro distinciones produce un tipo diferente de personalidad global. Consideremos, por ejemplo, dos de estas combinaciones.

Supuestamente, las personas que son a la vez sensitivas, introvertidas, pensadoras y juzgadoras, son serias y tranquilas y alcanzan el éxito mediante la concentración y la meticulosidad. Se considera que son prácticas, ordenadas, concretas, realistas y fiables, y que su vida exterior está más guiada por el pensamiento, mientras que su vida interior está más guiada por el sentimiento. En cambio, las personas que son a la vez intuitivas, extrovertidas, pensadoras y juzgadoras, supuestamente son cordiales, campechanas, decididas y tendentes al liderazgo. Se interesan realmente en lo que piensan y desean los demás y procuran actuar con la debida consideración hacia los sentimientos ajenos.[27] Su vida exterior está más guiada por el sentimiento y su vida interior está más guiada por la intuición.[28]

27. Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J., «Thinking Styles», en Saklofske, D. y Zeidner, M. (comps.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, Nueva York, Plenum, 1995, págs. 205-229; Myers, I. B., *Gifts Differing*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1980; Myers, I. B. y McCaulley, M. H., *Manual: a Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1985; Myers, I. B. y Myers, P. B., *Manual: a Guide to Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1980.

28. En esta teoría, los estilos se miden por medio del indicador de tipos de Myers-Briggs (*Myers-Briggs Type Indicator*, MBTI) que es una prueba publicada y ampliamente disponible que se parece mucho a un cuestionario de personalidad. Las personas responden a afirmaciones sobre sí mismas de una manera que, al final, las clasifica como pertenecientes a una categoría u otra. Véase Myers, I. B. y McCaulley, P. H., *Manual: a Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1985.

Probablemente, ésta ha sido la teoría de los estilos que más se ha aplicado. Se ha empleado en entornos como el mundo de la empresa y la educación.[29] La validez de esta teoría y estas medidas para estos fines es discutible. Una revisión reciente de la aplicación de esta prueba indica que no es válida para los fines a los que se destina en la actualidad.

Teoría energética de los estilos mentales

Anthony Gregorc ha propuesto una teoría diferente y algo más sencilla de los estilos, basada en la noción de que las personas difieren en la manera de organizar el espacio y el tiempo.[30] Con relación al espacio, las personas se clasifican como *concretas* o *abstractas*. Como implican estos nombres, las personas concretas prefieren tratar con la expresión física de la información y las personas abstractas con una expresión más metafórica. Con relación al tiempo, las personas se clasifican como *secuenciales* o *aleatorias*. A las personas secuenciales les gusta que las cosas se les presenten paso a paso, de una manera ordenada, mientras que las personas aleatorias prefieren que las cosas se les presenten más al azar.

Gregorc ha ideado una medida de estos estilos y, como Myers, ha caracterizado cómo son las personas que tienen cada una de las cuatro combinaciones posibles de los mismos. Por ejemplo, a una persona concreta y se-

29. Bargar, R. R. y Hoover, R. L., «Psychological Type and the Matching of Cognitive Styles», *Theory into Practice,* n.º 23, 1, 1984, págs. 56-63; Corman, L. S. y Platt, R. G., «Correlations among the Group Embedded Figures Test, the Myers-Briggs Type Indicator and Demographic Characteristics: a Business school study», *Perceptual and Motor Skills,* 66, 2, págs. 507-511; Hennessy, S. M., *A Study of Uncommon Myers-Briggs Cognitive Styles in Law Enforcement.* Dissertation Abstracts International, n.º 52 (12-A), 1992, 4308.

30. Gregorc, A. F., «Learning/teaching styles: Potent Forces behind them». *Educational Leadership,* n.º 36, 4, 1979, págs. 234- 236; *Gregorc style delineator,* Maynard, MA, Gabriel Systems, 1982; «Style as a symptom: a Phenomenological Perspective», *Theory Into Practice,* n.º 23, 1, 1984, págs. 51- 55; *Inside Styles: Beyond the Basics,* Maynard, MA, Gabriel Systems, 1985.

cuencial le gusta lo ordenado, lo práctico y lo estable. Las personas de esta categoría tienden a enfocar su atención en la realidad concreta y en los objetos físicos, y a validar ideas por medio de los sentidos. En cambio, las personas abstractas-aleatorias prefieren la libertad emocional y física. Estas personas centran su atención en el mundo de los sentimientos y las emociones y se caracterizan por una tendencia a validar las ideas mirando hacia su interior.

Evaluación de las teorías centradas en la personalidad

Las teorías centradas en la personalidad, igual que las centradas en la cognición, han sido objeto de varias críticas. Como antes, debemos recordar que todas las teorías se pueden criticar, por más buenas o útiles que sean.

Las teorías basadas en la personalidad son más exhaustivas que las basadas en la cognición. Pero los análisis estadísticos de la estructura subyacente en los datos de las pruebas que se emplean para medir estos constructos ofrecen un apoyo muy desigual a estas teorías[31] y, por muy atractivas que puedan parecer, las validaciones de sus estructuras no han sido tan prometedoras como cabía esperar.

31. Goldsmith, R. E., «The Factorial Composition of the KAI Inventory», *Educational and Psychological Measurement,* n.º 45, 1985, págs. 245-250; Joniak, A. J. y Isaksen, S. G., «The Gregorc Style Delineator: Internal Consistency and its Relationship to Kirton's Adaptive-innovative Distinction», *Educational and Psychological Measurement,* n.º 8, 1988, págs. 1.043-1.049; Keller, R. T. y Holland, W. E., «A Cross-validation of the KAI in three Research and Development Organizations», *Applied Psychological Measurement,* n.º 2, 1978, págs. 563-570; Kirton, M. J., y De Ciantis, S. M., «Cognitive Styles and Personality. The Kirton's Adaption-Innovation and Cattell's 16 Personality Factor Inventory». *Personality and Individual Differences,* 7, 2, 1986, págs. 141-146; Mulligan, D. G. y Martin, W., «Adaptors, Innovators and Promises in Educational Practice», *Educational Psychologist,* n.º 19, págs. 59-74; O'Brien, T. P., «Construct Validation of the Gregorc Style Delineator: An application of Lisrel 7», *Educational and Psychological Measurement,* n.º 50, 1990, págs. 631-636; Ross, J., «Factor Analysis and Levels of Measurement in Psychology», en Messick, S. y Ross, J. (comps.), *Measurement in Personality and Cognition,* Nueva York, Wiley, 1962.

En segundo lugar, de la misma manera que los estilos cognitivos se encuentran muy cerca de las aptitudes, los estilos de las teorías basadas en la personalidad parecen acercarse mucho a los rasgos de la personalidad. Realmente, sería muy difícil distinguir el cuestionario de Myers-Briggs de un cuestionario convencional de personalidad basado en lápiz y papel.

En tercer lugar, aunque los teóricos reconocen que los estilos pueden variar algo en función de las tareas y las situaciones, estas teorías tienen una tendencia a «tipificar» a las personas, como indica el nombre «Indicador tipológico de Myers-Briggs». Las dos teorías describen personas que son de unos tipos determinados y las clasifican en grupos. Sin embargo, desde una perspectiva realista, las personas no se pueden encasillar tan fácilmente como parece que a los psicólogos les suele gustar. La mayoría de las personas son, por lo menos, más flexibles de lo que reconocen las teorías psicológicas.

ESTILOS CENTRADOS EN LA ACTIVIDAD

Las teorías de estilos centradas en la actividad están más orientadas a la acción que las teorías centradas en la cognición o en la personalidad. Tienden a centrarse más en los tipos de actividades que llevan a cabo las personas en diversos aspectos de su vida, como los estudios y el trabajo.

Estilos de aprendizaje

Las teorías de los estilos de aprendizaje se centran en cómo les gusta aprender a las personas. Dos de estas teorías se describen aquí.

Kolb ha propuesto una teoría de estilos de aprendizaje principalmente destinada a ser aplicada en contextos educativos. En esta teoría hay cuatro tipos básicos de estilos de

aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodaticio.[32]

El *convergente* tiende a ser un conceptualizador abstracto y a interesarse en la experimentación activa. Le gusta emplear el razonamiento deductivo y centrarlo en problemas específicos. Los *divergentes* son, en ciertos aspectos, lo contrario. Prefieren la experiencia concreta y la observación reflexiva; se interesan en las personas y tienden a ser imaginativas y emotivas en su trato con personas y cosas. Los *asimiladores* tienden a ser conceptualizadores abstractos y observadores reflexivos. Les gusta crear modelos teóricos y emplear el razonamiento inductivo para asimilar observaciones dispares en una explicación integrada. Los asimiladores están menos interesados en las personas que en los conceptos abstractos. A los *acomodaticios* les gusta la experiencia concreta y la experimentación activa y también les gusta correr riesgos. Los estilos de las personas se determinan mediante el «Cuestionario de estilos de aprendizaje» (*Learning Style Inventory*, LSI).[33]

Otra teoría de los estilos de aprendizaje que se emplea mucho en la educación es la teoría de Dunn y Dunn. La teoría de los Dunn incluye 18 estilos diferentes agrupados en cuatro categorías principales: ambiental (sonido, luz, temperatura, diseño); emocional (motivación, persistencia, responsabilidad, estructura); sociológica (compañeros, identidad, pareja, equipo, adulto, variado); y física (percepción, admisión, tiempo, movilidad).[34] Es difícil decir exactamente cómo se eligieron estos 18 estilos o inclu-

32. Kolb, D. A., «On Management and the Learning Process», en Kolb, D. A., Rubin, I. M. y McIntyre, J. M. (comps.), *Organizational psychology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1974.

33. Kolb, D. A., *Learning Style Inventory technical manual*, Boston, McBer & Co., 1978.

34. Dunn, R. y Dunn, K., *Teaching Students Through their Individual Learning Styles*. Reston, VA, Reston Publishing, 1978.

Dunn, R., Dunn, K. y Price, K., *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grades 3-12*, Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1979.

so por qué se les llama estilos. Se refieren más a elementos que influyen en la capacidad de una persona para aprender que a pautas de aprendizaje propiamente dichas.

Las teorías de Kolb y de Dunn y Dunn se han empleado, fundamentalmente, en el mundo educativo. Una teoría propuesta por Holland se ha empleado, principalmente, en el mundo laboral.[35] Esta teoría, que sirve como base del «Formulario de intereses profesionales firmes» (*Strong Vocational Interest Blank*, SVIB), especifica cinco estilos que las personas deberían tener en cuenta en sus opciones laborales: realista, investigador, artístico, social y emprendedor. Las puntuaciones obtenidas en estos estilos ayudan a las personas a limitar sus opciones profesionales y centrarse en aquellas que sacan partido de sus estilos preferidos.

Estilos de enseñanza

Aunque este libro se centra en los estilos de pensamiento y de aprendizaje, es interesante mencionar que los investigadores también han examinado los estilos de enseñanza. La importancia de estos estilos es innegable, sobre todo cuando vemos que distintos estudiantes responden de una manera diferente a distintos estilos de enseñanza. Lo que funciona bien para un estudiante puede que no funcione bien para otro.

Una teoría de los estilos de enseñanza es la propuesta por Henson y Borthwick.[36] Estos autores han propuesto seis estilos de enseñanza diferentes. En los métodos *orientados a tareas,* se preceptúan unas tareas planificadas acompañadas de materiales apropiados. En los métodos *cooperativos,* enseñantes y estudiantes cooperan para planificar un proyecto educativo, aunque básicamente es el enseñante

35. Holland, J. L., *Making Vocational Choices: a Theory of Careers,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1973.

36. Henson, K. T. y Borthwick, P., «Matching Styles: a Historical Look», *Theory into Practice,* n.º 23, 1, 1984, págs. 3-9 y 31.

quien está a cargo de todo. En los métodos *centrados en el estudiante*, el enseñante ofrece la estructura de la tarea y los estudiantes eligen entre varias opciones según sus intereses. En los métodos *centrados en la materia*, los contenidos se planifican y estructuran hasta el punto de excluir totalmente a los estudiantes del proceso. En los métodos *centrados en el aprendizaje*, el enseñante se interesa tanto por el estudiante como por el contenido de la materia. Por último, en los métodos *emocionalmente estimulantes*, el enseñante trata de hacer que su enseñanza sea lo más estimulante posible en el aspecto emocional. Obsérvese que estos estilos no se excluyen mutuamente. Se podrían emplear conjuntamente y probablemente son más eficaces cuando se emplean así.

Resumen

El interés en los estilos sigue siendo fuerte, por lo menos en algunos círculos. La razón es una clara sensación de que los estilos existen, de que explican variaciones de rendimiento que las aptitudes no pueden explicar y de que pueden ser importantes en una variedad de situaciones del mundo real como los estudios, el trabajo o incluso el hogar. Ninguna teoría puede contestar a todas las objeciones que se pueden plantear contra ella, incluyendo la teoría que se propondrá en el próximo capítulo. No obstante, esta teoría es un intento de contestar, por lo menos, a algunas de las críticas lanzadas en el pasado contra otras teorías sobre los estilos.

Aunque las teorías de los estilos difieren entre sí, a grandes rasgos abarcan un terreno común. Quizá donde más difieren es en lo útiles que pueden ser para nuestras vidas. Así, aunque me gustaría que los lectores aceptaran la teoría que propongo en este libro, mi interés principal es que se den cuenta de la importancia de los estilos, independientemente de la teoría o teorías que lleguen a acep-

tar. Si un directivo o un enseñante han aprendido de este libro que, por ejemplo, el bajo rendimiento de un colaborador o un estudiante no se debe a una falta de aptitud, sino a una falta de correspondencia entre su estilo y las expectativas del directivo o enseñante, me contentaré con que el principal mensaje de este libro haya sido transmitido. Dicho esto, pasemos ahora a considerar la teoría del autogobierno mental, con la esperanza de que el lector la encuentre útil.

Capítulo 9

¿POR QUÉ UNA TEORÍA DEL AUTOGOBIERNO MENTAL?

La teoría de los estilos que se ha descrito en este libro es la *teoría del autogobierno mental.* Esta teoría parte del supuesto básico de que los tipos de gobiernos que tenemos en el mundo no son construcciones meramente arbitrarias y quizá aleatorias, sino que, en cierto sentido, son reflejos de la mente. En otras palabras, reflejan diferentes pautas en que las personas se pueden organizar o gobernar a sí mismas. Por tanto, desde este punto de vista los gobiernos son, en gran medida, extensiones de las personas: representan maneras alternativas en que las colectividades, al igual que las personas, se pueden organizar a sí mismas.

Antes de entrar en detalles, consideremos simplemente este concepto de una manera intuitiva. Tomemos a Jake. Jake fracasa en segunda enseñanza. Como las pruebas de inteligencia revelan que es más inteligente que la media, su problema, cualquiera que sea, no es una falta de aptitudes. Las personas que observan a Jake se sorprenden ante su evidente inteligencia, por un lado, pero también por lo que parece ser una especie de caos interno, por otro. La atención de Jake rara vez parece enfocarse en algo concreto durante más de unos minutos. Incluso divaga en las conversaciones, pasando de un tema al siguiente y después a

otro. Su escritura, al igual que sus conversaciones, está desorganizada, con unos pensamientos aparentemente confusos. Cuando se acuerda de realizar las tareas escolares, organiza mal su tiempo y no consigue acabar gran parte de lo que debe hacer. Jake es rebelde en la escuela y parece verla como una prisión. Hoy en día, sería tentador decir que Jake tiene un trastorno de hiperactividad con déficit de atención (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, ADHD), salvo por el hecho de que Jake, más que tener un déficit de atención tiene una atención dispersa, y además no es hiperactivo. Desde la perspectiva de una metáfora de gobierno, Jake parece ser anárquico. Lo mismo ocurre con muchos otros estudiantes que no se adaptan bien a la escuela o a otras organizaciones, estudiantes que serán falsamente etiquetados como ADHD.

La atención de Jake se dispersa por todas partes; la de María se concentra en un solo lugar. María ha decidido ser médico y casi todo lo que hace está al servicio de esta meta. Es, hasta extremos abrumadores, la ambición de su vida. Se concentra en los cursos de ciencias y se limita a rendir lo justo en los otros cursos para no perjudicar sus oportunidades de entrar en la facultad de medicina. Trabaja como voluntaria en un hospital. Durante el verano ha trabajado en un laboratorio clínico. Administra cuidadosamente el tiempo que dedica a sus amigos para que no interfiera con sus planes. El resto de su vida está subordinado a esa única meta, de forma muy parecida a como se subordina todo al monarca en un régimen monárquico. En la cima de su monarquía se encuentra entrar en la facultad de medicina para llegar a ser médico.

Jake y María son casos bastante extremos, pero otras personas muestran muchas de sus características, aunque en grado variable. La idea de cualquier metáfora, incluyendo la del gobierno, es ayudarnos a comprender las dimensiones a lo largo de las cuales difieren las personas y cómo influyen estas dimensiones en su comportamiento. Por tanto, seguiremos esta metáfora un poco más.

Los estados tienen diversas funciones (por ejemplo, legislativas, ejecutivas, judiciales), formas (por ejemplo, monárquica, jerárquica, oligárquica, anárquica), niveles (por ejemplo, global, local), orientaciones (por ejemplo, externa, interna) e inclinaciones (por ejemplo, liberal, conservadora). De manera similar, los estilos deben tener en cuenta estos diversos aspectos del funcionamiento individual. Así, nos hemos referido a Jake como «anárquico» y a María como «monárquica».

¿Por qué escoger el gobierno como metáfora? En realidad, ¿por qué necesitamos otra teoría más sobre los estilos? ¿Qué conseguirá una teoría nueva que no consiguieran las anteriores? Consideremos otra vez algunos de los problemas de las teorías de los estilos que se han resumido en el capítulo 8, pero ahora desde el punto de vista de la metáfora gubernamental aquí propuesta.

1. *Normalmente no existe ningún modelo o metáfora unificadora que integre los diversos estilos, no sólo entre las diversas teorías, sino incluso dentro de una teoría dada.* Ninguna de las teorías revisadas ofrecía un modelo unificador sólido. Por ejemplo, los estilos cognitivos individuales casi siempre se proponían de una manera aislada y los intentos de relacionarlos se producían después de los hechos, mediante correlaciones estadísticas entre las puntuaciones obtenidas en medidas de los diversos estilos. El modelo de Gregorc trata de las dimensiones del tiempo y el espacio, pero estas dimensiones no parecen dar origen de una manera exclusiva, o quizá ni siquiera clara, a los estilos que Gregorc utiliza. Por ejemplo, el pensamiento concreto y abstracto no se infiere con mucha claridad de una dimensión espacial, por lo menos a diferencia de cualquier otra cosa que se pueda inferir de ella.

En la teoría del autogobierno mental existe un claro modelo o metáfora organizadora: la del gobierno. Todos los estilos especificados por la teoría corresponden a aspectos de un gobierno y es indudable que podríamos agregar

otros estilos que también se podrían inferir de la metáfora gubernamental. Por tanto, existe una concepción unificadora de cómo son las personas y cuáles de sus aspectos generan estilos. Además, el gobierno es una creación de los seres vivos. Es algo que inventamos para organizar nuestras vidas. Lo mismo ocurre con los estilos. Son métodos que empleamos para organizar nuestras cogniciones sobre el mundo para poderlo comprender.

Las metáforas son más útiles cuando funcionan como guías que cuando actúan como corsés. En otras palabras, se deben tomar en serio; pero, al mismo tiempo, las metáforas son analogías: no son idénticas a cualquier cosa a la que se apliquen. Como ocurre con cualquier clase de analogías, hay tantos puntos de diferencia como de semejanza. Ronald Reagan puede haber sido el más «intrépido *cowboy*» de los presidentes estadounidenses, pero, literalmente, no era ni intrépido ni *cowboy*.[1] El ordenador puede ser útil como metáfora para comprender la mente, pero las mentes no son ordenadores y los ordenadores no son mentes. Por tanto, debemos considerar las metáforas como guías, pero sin interpretarlas de una manera demasiado literal.

2. *Algunos estilos se parecen demasiado a aptitudes.* Cuando hablamos de aspectos del gobierno, la noción de aptitud no es aplicable. Por ejemplo, los asuntos domésticos (asuntos interiores) no son mejores que los internacionales (asuntos exteriores), como tampoco ocurre, por ejemplo, que la función judicial de un gobierno sea más o menos valiosa que la legislativa. Los gobiernos se deben encargar tanto de los asuntos interiores y exteriores como de las funciones legislativas y judiciales. Por tanto, si concebimos los estilos desde el punto de vista de lo que hacen los gobiernos, no caeremos en la trampa de las aptitudes, como se ha visto en el caso de estilos como la independencia-dependencia del campo.

1. Tourangeau, R. y Sternberg, R. J., «Aptness in Metaphor», *Cognitive Psychology*, n.º 13, 1981, págs. 27-55.

Naturalmente, podemos aplicar un sistema de valores a cualquier cosa para hacer que parezca mejor o peor. El gobierno no es ninguna excepción. Por ejemplo, podemos preferir el tipo de gobierno central más difuso típico de las democracias, al poder fuertemente centralizado de una monarquía. Pero ¿pueden tener alguna ventaja las monarquías? O, hablando de las personas, ¿pueden tener alguna ventaja las que son «monárquicas»? Trataré de demostrar que sí.

Volvamos otra vez a María. Puede ser que a sus amigos les moleste que no les dedique tanto tiempo como desearían. Es posible que a sus padres les preocupe que trabaje tanto. Quizá a la misma María le inquiete su preocupación por conseguir entrar en una facultad de medicina. Por otra parte, hoy en día es extremadamente difícil ser admitido en una buena facultad. Cuando María y sus amigos soliciten ingresar en una facultad de medicina, lo más probable es que María tenga ventaja. Habrá hecho todo lo posible para ser admitida en la facultad que haya elegido. En su caso concreto puede o no dar resultado, pero en general es casi seguro que siempre lo dará. Y la facultad de medicina a la que asista tendrá consecuencias para el resto de su vida, ya que una buena facultad le permitirá obtener una plaza mejor, primero como interna y después como residente, y quizá, más adelante, pueda ejercer a alto nivel. Nos puede gustar o no su preocupación por la facultad de medicina, pero nuestros gustos son un juicio de valor. Su preocupación tiene tantas ventajas como inconvenientes y esto es lo que ocurre con los estilos. En el terreno de las aptitudes, tener más es mejor en casi todos los casos; en el terreno de los estilos, es una cuestión de opinión. Tener más «cantidad» de un estilo determinado nos puede beneficiar en ciertas cosas y es probable que nos perjudique en otras.

3. *Algunos estilos se parecen demasiado a rasgos de la personalidad.* Podríamos considerar que los gobiernos tienen una personalidad, aunque en un sentido más metafórico

que literal. Por ejemplo, podríamos decir que un Estado anárquico tiene una personalidad «desorganizada» o que un Estado monárquico tiene una personalidad «autoritaria». Pero estos usos de la palabra *personalidad* no son literales. De manera similar, cuando utilizamos el gobierno como base para una teoría de los estilos, no hablamos de la personalidad salvo en un sentido metafórico.

Los estilos difieren de la personalidad en que son más cognitivos. Por ejemplo, volvamos al caso de María. Parece un poco obsesiva-compulsiva, ¿verdad? En el sentido estricto del término, no lo es. Por ejemplo, no se lava las manos muchas veces al día como haría una persona compulsiva y su pensamiento de llegar a ser médico no es tan absorbente como para que quiera quitárselo de la cabeza y no pueda, como sucede en una persona obsesiva. En cambio, tiene una meta cognitiva destacada —estudiar medicina y llegar a ser médico— en torno a la cual tiende a organizar su vida. En realidad, su personalidad puede tener rasgos que la conduzcan a concentrarse con firmeza, pero esta concentración es cognitiva y su tendencia a concentrarse es un estilo.

4. *No hay ninguna demostración convincente de la importancia de los estilos para las situaciones del mundo real.* En la medida en que la metáfora del gobierno «funcione», es claramente relevante para el mundo real, de la misma manera que lo es un gobierno. Por ejemplo, podremos arreglárnoslas o no sin la independencia del campo como constructo en nuestra vida cotidiana; es probable que podamos prescindir de ella si la subsumimos bajo la aptitud espacial. Pero no nos las podemos arreglar sin un gobierno: toda sociedad conocida tiene alguna forma de gobierno, aunque sea esencialmente anárquica (como en Somalia y Ruanda, cuando, en diversos momentos, se colapsaron el gobierno central y muchas instituciones gubernamentales regionales).

Igual que las sociedades, las personas necesitan regirse de algún modo para ser efectivas en el mundo real. Deben

reunir sus recursos, organizar su vida y establecer prioridades acerca de a qué quieren prestar atención o no, igual que hacen los gobiernos. Por tanto, esta metáfora indica que los estilos son útiles. Además, he presentado datos empíricos para verificar esta afirmación, datos que demuestran la utilidad de los estilos en la vida cotidiana y, especialmente, en la educación.

Ahora disponemos de una serie de evidencias que indican que, de la misma manera que los organismos se mueven en la dirección de una progresión evolutiva cuya naturaleza exacta depende de su adaptación a los entornos en que se encuentran, también se mueven en la dirección de una creciente complejidad y autoorganización. En ocasiones, se ha aludido a los seres humanos como sistemas vivientes a causa de los muchos sistemas complejos que operan dentro de nosotros.[2] Desde este punto de vista, tenemos que gobernarnos de alguna manera, tanto si nos gusta como si no. En el nivel corporal, existen los sistemas de regulación que determinan cuándo y cómo satisfacemos las motivaciones del hambre y la sed. En el nivel de la personalidad, necesitamos regular cómo pasamos el día, la semana, o nuestra vida en general. Y necesitamos encontrar maneras de relacionarnos con las personas que nos rodean. El gobierno se encuentra en todas partes y no simplemente en la sociedad.

5. *Existe una conexión insuficiente entre las teorías de los estilos y la teoría psicológica en general.* La teoría del autogobierno mental encaja con las teorías de la individualidad que consideran a las personas como sistemas autoorganizados que dan forma, de una manera activa, a su entorno y a sí mismos.[3] La conformación activa del entorno es la cla-

2. Ford, M. E., «A Living Systems Conceptualization of Social Intelligence: Outcomes, Processes, and Developmental Change», en Sternberg, R. J. (comp.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. III, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986; Kauffman, S., *At Home in the Universe*, Nueva York, Oxford University Press, 1995.

3. Ford, M. E., «A Living Systems Conceptualization of Social Intelli-

ve: las personas no son simples víctimas de los vaivenes del entorno, como en la explicación conductista o de estímulo-respuesta de la conducta, ni son víctimas de sombrías fuerzas interiores, como en la explicación psicodinámica freudiana del comportamiento humano. Las personas son formadas por sus entornos, pero también les dan forma a éstos. Esta influencia es interactiva y recíproca.

Estas teorías modernas se dan en una variedad de ámbitos, como los de la motivación y las aptitudes.[4] Pero los estilos no se pueden considerar independientemente del entorno en que se producen. Al contrario: las personas interaccionan activamente con sus entornos y, en gran medida, conforman los entornos que a su vez actúan sobre ellas. Naturalmente, existen factores fortuitos sobre los que las personas no tienen ningún control (por ejemplo, el conductor ebrio que, cuando nosotros conducimos con toda inocencia y precaución, se empotra contra nuestro automóvil). Pero incluso cuando tenemos en cuenta estas casualidades, la manera en que reaccionamos ante lo que nos sucede suele ser tan importante como lo que realmente nos sucede.

La idea básica es que los seres humanos no son simples receptores pasivos de la acción que el entorno ejerce sobre

---

gence: Outcomes, Processes, and Developmental Change», en Sternberg, R. J. (comp.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. III, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986; Ford, M. E., «A Living Systems Approach to the Integration of Personality and Intelligence», en Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (comps.), *Personality and Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1994, págs. 188-217; Plomin, R., *Nature and Nurture: An Introduction to Human Behavioral Genetics*, Pacific Grove, CA, Brooks/Cole, 1990; Sternberg, R. J., *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

4. Ford, M. E., «A Living Systems Approach to the Integration of Personality and Intelligence»., en Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (comps.), *Personality and Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1994, págs. 188-217; Plomin, R., «The Nature and Nurture of Cognitive Abilities», en Sternberg, R. J. (comp.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. IV, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1988, págs. 1-33; Sternberg, R. J., *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1990.

ellos y que responden de una manera adaptada o inadaptada a estas fuerzas complejas y, en ocasiones, inexplicables (un punto de vista bastante característico de las concepciones psicodinámicas freudianas de la persona). En cambio, las personas responden activamente al entorno de varias formas, dependiendo en gran medida de sus estilos de respuesta. Así, una persona como María se puede concentrar con gran intensidad en entrar en una facultad de medicina, mientras que otra persona puede considerar que este deseo es uno más dentro de una jerarquía de deseos y que además no tiene, necesariamente, una importancia especial.

6. *En ocasiones, los estilos especificados por las teorías simplemente no son convincentes.* ¿Qué hace que una teoría sea convincente y otra no? ¿Por qué algunos estilos llegan a ser muy populares en la tradición psicológica, mientras que otros se olvidan con rapidez? En el éxito de una teoría intervienen muchos factores, como, por ejemplo, si se percibe como elegante, razonablemente frugal, internamente coherente y empíricamente válida. He intentado demostrar que la teoría presentada en este libro tiene todas estas propiedades. Pero quizá lo que más hace que una teoría de estilos o de cualquier otra cosa sea convincente es su utilidad heurística: que realmente podemos hacer algo con ella. En este libro, he tratado de demostrar que la teoría del autogobierno mental tiene implicaciones inmediatas para diversos aspectos de la vida, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección de personal en el mundo laboral y la selección de compañeros en las relaciones interpersonales.

7. *Se da un empleo insuficiente de operaciones convergentes o de múltiples métodos de medición.* La cuestión que se plantea aquí es producir múltiples métodos de medición que converjan en la evaluación de los mismos estilos. He demostrado que estos métodos múltiples se pueden utilizar en la

evaluación de los estilos derivados de la teoría del autogobierno mental.

¿Por qué es importante la existencia de múltiples métodos de medición? Esta cuestión puede parecer algo técnica e incluso arcana. No lo es. Cuando nos sometemos a una prueba de aptitud o de ejecución como el SAT, que en su mayor parte o en su totalidad es de opción múltiple, con frecuencia nos damos cuenta de que otra prueba con algún otro formato nos podría haber permitido mostrar más (o menos) lo que podemos hacer.

En una clase de literatura inglesa, los estudiantes podrían leer *Cumbres borrascosas*. Algunos de los más creativos podrían sentir que la novela les ha dado algunas perspectivas nuevas sobre la naturaleza del amor, o del papel que puede desempeñar la sociedad en apoyar o impedir opciones románticas, o del papel de la clase social en la sociedad. Pero después, a los estudiantes se les puede poner una prueba de opción múltiple sobre su conocimiento de las principales citas y personajes. Los estudiantes con las ideas más creativas nunca podrán conseguir demostrar lo que pueden hacer.

Un aspirante rellena una solicitud para un puesto de trabajo. Tiene varias ideas sobre el papel que podría desempeñar en la empresa e incluso sobre posibles mejoras para algunos de sus procedimientos actuales de venta al por menor. Nunca llega a tener la oportunidad de comunicar ninguna de estas ideas, porque todas las preguntas que le hacen se refieren a su historial y ninguna le permite expresar las ideas que tiene.

En los dos casos citados, las personas con ideas creativas no consiguen tener una oportunidad de demostrar lo que les gustaría. Pero, naturalmente, si las evaluaciones se basaran por completo en la expresión de ideas creativas por parte de las personas, entonces otros aspectos de ellas —como unos conocimientos básicos adecuados para un principiante o una experiencia laboral apropiada para un nuevo trabajo— nunca se podrían evaluar. Siempre ob-

tenemos mejor información si evaluamos a las personas de múltiples maneras, que es lo que hacemos con los estilos. Nunca empleamos una sola medida porque, de la misma manera que alguna aptitud se pueden perder de vista si sólo evaluamos las aptitudes de una manera, también se puede perder de vista un estilo si sólo evaluamos los estilos de una manera. De hecho, nuestra medición de los estilos confunde los estilos que se evalúan con la manera en que se evalúan, igual que ocurre ahora con la evaluación de las aptitudes y el rendimiento.

8. *Hay pocas investigaciones serias que demuestren la utilidad de los estilos.* De nuevo afirmo que he ofrecido resultados de investigaciones que demuestran la utilidad de los estilos.

Existe un hecho que los lectores deben saber sobre los estilos y es que las teorías y la investigación sobre los mismos se encuentran en los límites del mundo psicológico. Nunca han constituido un campo central de esfuerzo para la psicología o para los psicólogos. En ocasiones, un campo no se estudia mucho, por ejemplo, por su falta de importancia para la vida de las personas. No es éste el caso de los estilos que, en esto, se parecen mucho al amor, fundamental para la vida de casi todos, pero relativamente poco estudiado por los psicólogos. La causa de este abandono más bien parece deberse a razones prácticas.

Una de ellas es la falta de buenas investigaciones. En algunas áreas de la psicología existe una gran proporción de teoría en relación con los datos: lo que en términos cotidianos se denominaría «mucho ruido y pocas nueces». Hay muchas especulaciones, muchas páginas impresas, pero pocos datos fiables que demuestren que algo de ello sea cierto. Ahora mismo, muchos centros educativos aceptan sistemas para enseñar a los estudiantes y para evaluar sus estilos de aprendizaje que carecen totalmente de una base sólida en la investigación. Puede haber «investigación», pero su calidad es tan baja que sirve de poco más que de instrumento comercial para quienes quieren impulsar su propio sistema de

estilos. Es probable que este campo no se llegue a tomar en serio en el mundo de la investigación psicológica hasta que deje de estar dominada por intereses comerciales.

Otra razón para esta ausencia relativa de importancia es el hecho de que los estilos se encuentran en una interfaz: la existente entre el pensamiento y la personalidad. La psicología, como cualquier otro campo, tiende a la territorialidad: hay muchas personas que estudian el pensamiento; y hay muchas otras que estudian la personalidad; hay menos que estudien las dos; y aún hay menos que estudien cómo interaccionan entre sí, porque este trabajo no encaja dentro de los límites disciplinarios convencionales. Cuando se contrata a un psicólogo, se le suele contratar para que trabaje en un campo, y al final puede ocurrir que las personas dedicadas a la personalidad no quieran a un investigador de estilos porque su trabajo está demasiado orientado cognitivamente, y que las personas dedicadas a la cognición tampoco lo quieran porque su trabajo se orienta demasiado hacia la personalidad. Por tanto, no hay muchos alicientes, especialmente para los jóvenes, para trabajar en esta especialidad. El resultado es que no sabemos tanto de los estilos de pensamiento y de aprendizaje como deberíamos, dada la importancia del tema.

Existe otra razón para que los estilos hayan recibido menos atención de la que merecen y es que se trata de una especialidad relativamente nueva. Las personas han hablado con seriedad de la memoria, la inteligencia o las actitudes durante miles de años. Sin embargo, hablar en serio de los estilos es un desarrollo relativamente reciente que se inició a mediados del siglo XX. Simplemente, no ha habido tiempo suficiente para que esta especialidad se desarrolle tanto como otros.

9. *Las teorías no parecen ser teorías de estilos, sino de las variables que influyen en ellos.* Esta crítica se aplica con mayor claridad a la teoría de Dunn y Dunn, mencionada en el capítulo anterior, que en parte parece especificar variables

ambientales que pueden influir en los estilos de aprendizaje en vez de especificar estilos en sí. Los aspectos del autogobierno mental son estilos que están influidos por aspectos del entorno; sin embargo, es evidente que estos aspectos del entorno no son estilos.

10. *Los estilos especificados por las teorías satisfacen pocos o muy pocos de los criterios para los estilos descritos en el capítulo 5.* Consideremos ahora estos criterios y veamos si la teoría del autogobierno mental los satisface mejor que otras teorías.

A los estilos y a las teorías que los definen se les han planteado críticas suficientes como para retrasar la investigación en este campo y hacer que avance a la velocidad de un caracol. ¿Es posible elaborar una teoría que responda a todas o a la mayoría de estas objeciones y que esté basada en una metáfora que salga bien librada de la comparación con otras metáforas que se podrían emplear?

Los psicólogos han utilizado una variedad de metáforas a lo largo de la historia de esta disciplina con el fin de comprender el comportamiento humano. Siempre es tentador creer que la metáfora actual es la definitiva; que, de algún modo, aunque hayamos cometido errores en el pasado, al final hemos llegado a la verdad. Este curioso punto de vista no sólo se aplica en la ciencia: hace unos años hubo una época en que las personas hablaban y escribían sobre «el fin de la historia» como si, después de la guerra fría, por fin nos hubiéramos asentado en el período más estable y más o menos pacífico que la humanidad haya podido soñar. No es probable que sea así. Mi propio punto de vista es que los modelos y las teorías científicas siempre se encuentran en un estado de desarrollo y que, si hay alguna etapa final, aún no la hemos visto y es muy probable que nunca la veamos. La evolución de las metáforas es, en cierto sentido, dialéctica.[5]

5. Hegel, G. W. E., *The Phenomenology of Mind,* (trad. de J. B. Baillie), Londres, Allen & Unwin, 1931², (obra original publicada en 1807); Sternberg, R. J., *In Search of the Human Mind,* Orlando, Harcourt Brace College Publishers, 1995.

Primero se propone una metáfora o una teoría que quizá llegue a arraigar. La tesis parece responder a todas las preguntas importantes que se puedan plantear. Sin embargo, después de un tiempo se empiezan a ver sus puntos débiles y su incompleción. En ocasiones, la gente simplemente se harta de ella. Entonces se propone otra metáfora o teoría que, en muchos aspectos, es la antítesis de la tesis original. La gente ahora ve que el primer conjunto de ideas era muy deficiente y, en consecuencia, busca la corrección e incluso la comodidad yéndose al extremo opuesto. El primer conjunto de ideas ha sido puesto en evidencia y por fin se ha llegado a la verdad. Pero, al final, se descubre que el nuevo conjunto de ideas tiene sus propios puntos débiles, igual que el conjunto anterior. Entonces se busca una síntesis entre los dos reconociendo que, si bien ningún conjunto es perfecto, cada uno tiene puntos fuertes que pueden servir de base para un nuevo conjunto de ideas. En su momento, este conjunto nuevo se convierte en una tesis nueva que, más adelante, también será reemplazada por su aparente antítesis.

En psicología se han dado muchos casos de este desarrollo dialéctico de las ideas. Consideremos algunos de ellos.

Por ejemplo, a principios de siglo, dentro de la psicología predominaba un movimiento denominado *estructuralismo*: los psicólogos creían que todas las percepciones se podían descomponer en constituyentes elementales, los átomos de la percepción. La metáfora subyacente era atomista —una idea que se remonta, por lo menos, hasta el filósofo griego Demócrito— y, según ella, todo lo que vemos es un agregado de estos elementos atómicos subyacentes. Así, podríamos considerar que una flor está formada por una base tubular vertical, larga y delgada, que tiene en su parte superior unas protuberancias planas y redondas; bien, ya se capta la idea. Los estructuralistas concibieron estos análisis que ahora nos parecen extraños mediante el método de la introspección, analizando sus propios modelos de pensamiento para estudiar de la manera más intensiva y objetiva posible lo que pensaban.

Más tarde, los psicólogos del movimiento de la *Gestalt* se rebelaron contra la idea de que nuestras percepciones se podían descomponer en elementos atómicos elementales y, en cambio, argumentaron que la totalidad de lo que percibimos es mayor que la suma de las partes. Ridiculizaron la idea de que lo que vemos sea una especie de panoplia geométrica de formas y figuras. En cambio, argumentaron que ninguna descomposición de una flor podría capturar lo que la hace tan hermosa, tan especial y tan atractiva para nosotros. Los gestaltistas emplearon métodos experimentales para desarrollar y comprobar sus ideas en lugar de la introspección empleada por los estructuralistas.

Al final, los psicólogos con una perspectiva *cognitiva* combinarían el énfasis estructuralista en la descomposición con métodos empíricos más cercanos a los de los gestaltistas para tratar de comprender cómo perciben, aprenden y piensan las personas. La manera cognitiva de ver las cosas —comprender los procesos y estructuras subyacentes en el pensamiento— llegó a ser muy popular en la psicología, y el cognitivismo no sólo llegó a influir en el estudio de la percepción y el pensamiento, sino también en diversos campos como la psicología de la personalidad y la psicología social.

El cognitivismo, que aún es popular hoy en día, contempla la mente como un ordenador extremadamente sofisticado. Algunos cognitivistas destacan la naturaleza detallada del pensamiento humano y otros el hecho de que se pueden realizar muchas operaciones simultáneamente o en paralelo. Pero el empleo de la metáfora del ordenador es común a casi todos ellos. Y como en el pasado, psicólogos como Philip Johnson-Laird han argumentado que la metáfora de hoy es la definitiva: que ahora comprendemos cómo trabaja la mente.[6]

6. Johnson-Laird, P. N., *The Computer and the Mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988; Johnson-Laird, P. N., «Freedom and Constraint in Creativity», en Sternberg, R. J. (comp.), *The Nature of Creativity*, Nueva York, Cambridge University Press, 1989, págs. 202-219.

La metáfora del ordenador también ha recibido muchas críticas.[7] Mi objetivo no es repetirlas aquí, sino considerar si a las personas interesadas en los estilos les sería útil una metáfora informática en lugar de la metáfora gubernamental. La metáfora informática parece ser un buen contraste, porque hoy en día se utiliza mucho no sólo en el estudio de la cognición, sino también en el estudio de la personalidad. Y los estilos son unos constructos que se pueden situar en la interfaz entre la cognición y la personalidad.

CONCLUSIONES

Los estilos son importantes. Además, como se suelen confundir con las aptitudes, los estilos nos dicen que la incompetencia de los estudiantes o de otras personas no se debe a que carezcan de aptitudes, sino a que sus estilos de pensamiento no encajan con los de las personas que llevan a cabo las evaluaciones. Especialmente en la enseñanza, debemos tener en cuenta los estilos de pensamiento de los estudiantes si queremos llegar a ellos.

Debemos plantearnos seriamente en qué medida nuestras prácticas educativas pueden privar de oportunidades a personas que son capaces, pero ello sin olvidarnos de las que no lo son tanto. Por ejemplo, el empleo intensivo de pruebas de opción múltiple en los Estados Unidos, beneficia claramente a los pensadores ejecutivos. Muchas pruebas de aptitudes académicas y de otros tipos confunden las medidas de estilos con medidas de aptitudes. Pero reemplazando todas estas pruebas con proyectos y carpetas no conseguiríamos más que beneficiar a un grupo diferente de estudiantes. Lo ideal sería que enseñáramos y evaluáramos una variedad de estilos.

7. Searle, J. R., «Minds, Brains, and Programs», *Behavioral and Brain Sciences*, n.º 3, 1980, págs. 417-424.

El mismo principio se aplica en el mundo laboral. Casi todos los trabajos requieren una entrevista. Pero las entrevistas, como cualquier otra forma de evaluación, tienden a beneficiar a unos estilos más que a otros. Nos irá mejor en una entrevista si somos externos y, en consecuencia, nos relacionamos con más facilidad y comodidad con nuestro entrevistador; si somos jerárquicos y, en consecuencia, conseguimos abordar las cuestiones principales sobre nosotros mismos en un breve período de tiempo; y si somos lo suficientemente globales como para asegurarnos de que el entrevistador obtenga una imagen general de lo que tenemos que ofrecer. Esto no quiere decir que estos estilos no sean adecuados para ciertos trabajos. Pero, como no son ideales para todos los trabajos, las entrevistas pueden ser dispositivos de selección mejores o peores según para qué se usen. Sin duda, cuando las entrevistas se emplean para determinar las admisiones en una universidad, tienden a favorecer a un pequeño subconjunto de estudiantes en perjuicio de otros que pueden ser igual de capaces.

Afortunadamente, algunas ocupaciones admiten flexibilidad en los estilos. Por ejemplo, si una persona desea especializarse en algo puede optar por la investigación científica, que es más legislativa, o por la crítica literaria, que es más judicial. Los enseñantes pueden encontrarse cambiando a un método ejecutivo para muchos trabajos administrativos. Los abogados pueden llegar a ser jueces, dándose la oportunidad de pensar de una manera más judicial. Por tanto, en ocasiones el mundo del trabajo se adapta para permitir que una persona exprese sus preferencias de estilo sin modificar por completo su trayectoria profesional. Pero, como estos cambios no siempre son posibles, es necesario pensar bien lo que se hace: un editor puede perder la oportunidad de ser un novelista, o viceversa.

Probablemente, los adultos de los que se dice que tienen talento son, en gran medida, personas cuyos estilos encajan con sus pautas de aptitudes. Por ejemplo, una perso-

na con aptitudes creativas que tenga un estilo legislativo tendrá ventaja sobre otra que también tenga un estilo legislativo pero carezca de creatividad. Por otra parte, una persona que tenga un fuerte pensamiento analítico puede encontrar que un estilo judicial es más adecuado para su postura analítica que un estilo legislativo. Para triunfar debemos compatibilizar nuestra manera de pensar con nuestra manera de pensar bien.

En resumen, es necesario tener en cuenta los estilos en los mundos de la educación y del trabajo: la teoría del autogobierno mental nos ofrece una manera de hacerlo. Si no tenemos en cuenta los estilos, corremos el riesgo de sacrificar parte de nuestros mejores talentos a causa de nuestras nociones confusas de lo que significa ser inteligente o tener éxito cuando, de hecho, algunas de las personas más inteligentes y que potencialmente podrían tener más éxito simplemente pueden carecer del estilo que nosotros, en un momento dado, podamos preferir.

ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES





En nuestra sociedad, el reconocimiento del talento depende, en gran medida, de una extremada idealización del logro académico y el rendimiento laboral. El presente libro se opone a esta tendencia destacando el método por encima del contenido. El psicólogo Robert J. Sternberg argumenta, con razonamientos comprensibles para cualquier tipo de lector, que ciertas aptitudes suelen ser poco apreciadas o cultivadas no por falta de talento, sino a causa del conflicto que se establece entre nuestro estilo de pensamiento y el aprendizaje que se nos impone. Utilizando diversos ejemplos, que van desde estudios científicos hasta anécdotas personales, el doctor Sternberg presenta aquí una teoría de los estilos de pensamiento cuyo objetivo es explicar por qué los tests de aptitudes, las notas y el rendimiento escolar rara vez identifican capacidades reales. Según el autor, los criterios escolares y laborales para medir la inteligencia están basados, desgraciadamente, más en nuestra tendencia hacia el conformismo que en nuestras posibilidades de aprendizaje. Y acaba llevando todo esto un paso más allá al afirmar que el éxito puede ser el resultado de la compatibilidad entre estilos de pensamiento personales e institucionales, mientras que el fracaso, con demasiada frecuencia, es más producto de un conflicto entre estilos de pensamiento que de la ausencia de inteligencia o aptitudes.

Robert J. Sternberg es profesor de Psicología y Educación en la Universidad de Yale. Es autor, entre otras obras, de *El triángulo del amor, La creatividad en una cultura conformista* (con T. I. Lubbart), *Inteligencia humana* (en cuatro volúmenes), *Investigar en psicología* e *Inteligencia exitosa*, todos ellos igualmente publicados por Paidós.



SABERES COTIDIANOS